



EVALUACIÓN DE CURRÍCULO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

Libro Resultado de la investigación: **Optimización de los procesos de gestión en instituciones educativas.** Desarrollado por la coordinación de Investigación y Proyectos de la Corporación Universitaria Latinoamericana.

Autores:

Nina de Castro Beleño,
Elsy Ramírez Reyes,
Miguel Celin Vargas,
Jorge Tafur
German Molina

Editores

Ph.D. Ronald Prieto Pulido
Ph.D. Sonia Ethel Duran
Centro de investigación y proyectos (CINPRO)
Corporación Universitaria Latinoamericana



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

Libro resultado de la investigación **Optimización de los procesos de gestión en instituciones educativas**. Desarrollado por la coordinación de Investigación y Proyectos de la Corporación Universitaria Latinoamericana.

*Evaluación del Currículo en
Educación Preescolar.*

*Nina de Castro Beleño,
Elsy Ramírez Reyes,
Miguel Celin Vargas,
Jorge Tafur
German Molina*

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

Libro resultado de la investigación **Optimización de los procesos de gestión en instituciones educativas**. Desarrollado por la coordinación de Investigación y Proyectos de la Corporación Universitaria Latinoamericana.

Editores

Ph.D. Ronald Prieto Pulido
Ph.D. Sonia Ethel Duran
Centro de investigación y proyectos (CINPRO)
Corporación Universitaria Latinoamericana



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA

Barranquilla, agosto de 2015.

Nina de Castro Beleño, Elsy Ramírez Reyes, Miguel Celín Vargas, Jorge Tafur y German Molina. *Evaluación del currículo en educación preescolar.* Barranquilla: Corporación Universitaria Latinoamericana. CUL. 2015. 118 p: 15 x 20

ISBN: 978-958-59119-5-6

Ediciones: Corporación Universitaria Latinoamericana. ©

Libro resultado de la investigación ***Optimización de los procesos de gestión en instituciones educativas.*** Desarrollado por la coordinación de Investigación y Proyectos de la Corporación Universitaria Latinoamericana.



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA

978-958-59119-2-5

Ediciones. Corporación Universitaria Latinoamericana. ©

Carrera 58 N° 55-24ª; Piso 4 Bloque A
Centro de Investigaciones y Proyectos. (CINPRO)
Grupo de Investigación Sociedad y Educación (GISE)
Línea de Investigación: Gestión, Desarrollo Integral y Calidad Educativa
www.ul.edu.co; cinpro@ul.edu.co.
Barranquilla-Colombia. Sur-América

Agosto 2015

Ediciones. Corporación Universitaria Latinoamericana. ©

Coordinación Editorial:

PhD. Ronald Prieto
PhD. Sonia Duran

Diagramación y Diseño:

PhD. Ronald Prieto
Ronald Pineda

Corrector de texto y estilo:

Mg. Mónica Flores Crissien

Todos los derechos reservados. Ningún aparte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema, recuperable o transmitido en ninguna forma por medios electrónicos, mecánico, fotocopia, grabación u otros sin la previa autorización por escrito de Ediciones: Corporación Universitaria Latinoamericana y de los autores, los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Latinoamericana y de cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de Marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la ley 1379 de 2010.

Ediciones. Corporación Universitaria Latinoamericana. ©

Centro de Investigaciones y Proyectos. (CINPRO)

Grupo de Investigación Sociedad y Educación (GISE)

Línea de Investigación: Gestión, Desarrollo Integral y Calidad Educativa

www.ul.edu.co; cinpro@ul.edu.co.

Barranquilla-Colombia. Sur-América



CORPORACIÓN UNIVERSITARIA LATINOAMERICANA

Rector

José Eduardo Crissien Orellano

Vicerrector académico

Jairo Martínez Ventura

Vicerrector administrativo

Javier Orellano Munive

Centro de Investigaciones y Proyectos

PhD. Sonia Ethel Duran

Coordinación de Autoevaluación e Internacionalización

Licdo. John Virviesca

Contenido

Prólogo	6
Introducción	11
Capítulo 1	14
Capítulo 1. Caracterización general de la Investigación.....	15
1.1. Descripción de la situación abordada.....	15
1.2. El Objeto de Estudio.....	21
1.3. El Objetivo General fue	21
1.4. Los Objetivos Específicos alcanzados en el trabajo de investigación	22
1.5. En la investigación se emplearon los métodos de investigación	22
1.6. Las Técnicas de Recolección de Información utilizadas	22
1.7. Los métodos estadísticos utilizados son:	23
1.8. Los métodos y las técnicas que sitúan a la investigación dentro del marco del Paradigma Empírico-Analítico.....	23
1.9. Justificación.....	23
Capítulo 2	26
Capítulo 2. Marco Teórico Referencial	27
Currículo y Evaluación	27
2.1. La Evaluación Educativa	27
2.1.1. Medición, calificación y evaluación.....	29
2.1.2. Aspectos generales de la evaluación escolar.....	32
2.1.3. Tipología de la evaluación.....	36
2.1.4. Fases del proceso evaluativo	40
2.2. Origen y Perspectivas Teóricas.....	41
2.3. Evaluación del Currículo.....	47
2.4. Análisis de algunos modelos de evaluación curricular	54
2.4.1. Modelo de evaluación curricular de R. Stake	55
2.4.2. Modelo de Provus o de discrepancias.....	56
2.4.3 El modelo C.I.P.P. de D. Stufflebeam	57
2.4.4 La evaluación del currículo según José A. Arnaz.....	58

Capítulo 3	60
Capítulo 3. Modelo para la Evaluación del Currículo	61
3.1. Construcción de un Modelo general para la Evaluación del Currículo de Preescolar	61
3.2. Consideraciones acerca de la construcción de un Modelo de Evaluación Curricular.	62
3.3. Criterios a considerar en la construcción de un Modelo para la Evaluación Curricular.	64
3.3.1 Los siete criterios para el caso del currículo se desglosan de la forma siguiente:.....	65
3.4. Procedimiento para aplicar el Método de la Modelación a la construcción de un Modelo de Evaluación Curricular.	66
3.4.1 Selección de los aspectos a evaluar del currículo.	67
3.4.2 Establecimiento de los criterios para evaluar los aspectos seleccionados... 71	
3.4.3. El establecimiento de las variables para la evaluación del currículo	72
3.4.4. Establecimiento de los indicadores para la evaluación del currículo.	74
3.4.5 Modelo para la evaluación del currículo de Educación Preescolar.	75
Capítulo 4	78
Intervención parcial en la práctica del Modelo para la Evaluación del Currículo de Preescolar	79
4.1. Valoración del Modelo y de los instrumentos a través de un criterio de experto	79
4.2. Metodología para la implementación en la práctica del modelo de Evaluación del Currículo de Educación Preescolar.	85
4.3 Evaluación del Currículo de la Educación Preescolar en la Institución Educativa Distrital “El Silencio”	88
Conclusiones	100
Recomendaciones	103
Referencias Bibliográficas	106
Anexos	119

Figuras

1.- Tipología de la evaluación curricular	52
2.- La Modelación.....	61
3.- Modelo para la Evaluación del Currículo de Educación Preescolar	76

Tablas

1.- Modelo C.I.P.P.	57
2.- Procedimiento para el diseño del modelo para la evaluación curricular (Adaptado de Cruz, 1989).....	68
3.- Consulta a expertos en cuanto a las dimensiones del modelo	80
4.- Consulta a expertos en cuando a la estructura del instrumento de evaluación..	80
5.- Fuentes y tipo de información	87

Evaluaciones

1.- Categorías de medición	77
2.- Dimensión: Integralidad	88
3.- Dimensión: Flexibilidad	89
4.- Dimensión: Pertinencia	90
5.- Dimensión: Evaluación	92
6.- Dimensión: Uso de las TIC.....	94
7.- Dimensión: Recursos de apoyo docente	95
8.- Dimensión: Impacto de la Gestión Comunitaria.....	95

Prólogo

En el ámbito educativo, la evaluación del currículo es de suma relevancia por cuanto el currículo norma las actividades escolares indicando la intencionalidad de formación mediante la interlocución entre conocimiento y cultura, involucrando estratégicamente la participación de estudiantes, profesores y comunidad para formar un ser humano, que se lidere a sí mismo, consciente de sus potencialidades mentales, físicas y espirituales, con identidad y capacidad para desempeñarse idóneamente en su contexto cultural, con alto grado de responsabilidad social para contribuir con el desarrollo de su entorno.

Es así como surge entonces, el interés en generar un texto con rigor académico, resultante de un proceso investigativo, orientado en el currículo en Educación Preescolar, a través de la creación de un modelo que permita evaluar de manera coherente, pertinente y contextualizada el currículo del nivel preescolar de la Institución Educativa “El Silencio”.

En este orden de ideas, el libro abarca la temática de la evaluación educativa, resaltando el hecho cierto de que la evaluación es hoy uno de los factores con mayor incidencia en el proceso docente educativo, debido a la importancia que ella por sí misma reviste en el tema de enseñanza y aprendizaje en lo particular, y de lo educativo en general, implicando a directivos docentes, profesores, padres de familia, alumnos y toda la comunidad educativa en general, en la búsqueda de alcanzar estándares que permitan a las instituciones educativas garantizar una educación de calidad pertinente con las necesidades del entorno y de los estudiantes, donde además, se utilicen adecuadamente los recursos disponibles, el tiempo y los esfuerzos en pro de dicha causa.

Esta es quizá la función más novedosa con que comporta la evaluación. El hecho pedagógico de evaluar adecuadamente, garantiza un resultado óptimo. Por tanto, el objetivo de la evaluación debe ser de carácter formativo y dirigido, esencialmente, a promover el mejoramiento continuo, por lo cual debe centrarse en la calidad del proceso docente educativo. En este sentido es imprescindible el

compromiso de directivos, estudiantes, docentes y padres de familia, de modo que los diferentes momentos de la evaluación (auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación) se vean favorecidos por la multiplicidad de factores y visiones que en ellos interviene, que los libera de un alto grado de subjetividad: el del docente.

Así entonces, destacando lo metodológico la evaluación se origina de cierta información recopilada (directa o indirectamente) por el evaluador para que pueda ser comparada con criterios establecidos con antelación. Estos criterios según Carreño (1980) varían en profundidad y extensión, y pueden transitar desde los más simples hasta los más elaborados, desde los más absolutos hasta los más relativos, desde unos muy objetivos hasta otros muy subjetivos, desde unos muy particulares hasta otros muy generales. Por tanto, para que un juicio evaluativo tenga un carácter objetivo y no sea considerado exterior al proceso, deberá incluir tres elementos de suma importancia: un sujeto evaluador, un sujeto de evaluación y uno o más criterios (teóricos y metodológicos) de evaluación.

Ahora bien, con base a lo expresado, los autores consideraron conveniente referir los tipos de evaluación, dado que esta clasificación obedece a diferentes criterios; empleando uno u otro en función del propósito de la evaluación, a sus ejecutores, a cada situación concreta, a los recursos con que se cuenta, a los destinatarios finales o a otros factores. En este sentido, según su finalidad y función, la evaluación puede ser sumativa o formativa. Será sumativa cuando se aplica a la evaluación de productos, es decir, a procesos terminados, con ejecuciones precisas y valorables. Con este tipo de evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente. Respecto a su aplicación en la práctica docente, la evaluación sumativa se efectúa siempre al final de un ciclo, abarcando largos períodos temporales, para comprobar si se han adquirido las competencias y saberes que permitan promover a los estudiantes de un curso a otro, de un nivel a otro o acreditar conocimientos. La evaluación sumativa se puede semejar al juicio final del proceso, pero siempre con una visión retrospectiva.

Por su parte, la evaluación es formativa cuando se utiliza preferentemente como estrategia para el mejoramiento continuo, lo que permite sobre la marcha realizar ajustes en un determinado proceso con el fin de conseguir las metas u objetivos previstos con antelación. Es la más apropiada para la evaluación de procesos y suele identificarse con la evaluación continua, ya que se utiliza para obtener datos parciales sobre el desarrollo del mismo que permitirá más adelante la toma de decisiones. Por ejemplo, en el plano pedagógico avanzar en el programa o retroceder, cambiar estrategias metodológicas, quitar, simplificar o agregar contenidos, entre otros aspectos.

Igualmente, fueron descritas las fases del proceso evaluativo, siendo estas:

a) Planificación y diseño, b) desarrollo, c) aplicación y utilización de los resultados y d) control. Bajo estos criterios, el currículo se elabora entonces, para orientar el quehacer académico y debe ser concebido en forma flexible para permitir la innovación y adaptación de las características propias del medio cultural donde se aplica; debe tener en cuenta los fines de la educación, los lineamientos que expida el estado para su diseño, estructuración y conformación, además, permite la autonomía en las instituciones en cuanto a la organización de los cursos y contenidos, los métodos de enseñanza, la organización de actividades formativas, culturales, deportivas y la introducción de adecuaciones según las condiciones regionales o locales. Por lo tanto, el currículo debe constituir el principal objeto de la reflexión, pues de él dependen, en gran medida, la calidad de la enseñanza y la utilidad social del sistema educativo.

Según algunas concepciones, también abarca todo aquello que surge paralelamente a las actividades educativas planeadas. Debe ser abierto y flexible desde la perspectiva del alumno, de los procesos de aprendizaje y de la acción investigativa del maestro. Es decir, debe posibilitar la reorientación de cualquiera de esos aspectos en cualquier momento del proceso educativo, haciéndolo más dinámico.

Cabe resaltar igualmente que la evaluación curricular debe ser entendida como una actividad sistemática y permanente que permite mejorar en forma

continúa el currículo, ya que el mismo puede dejar de responder a las necesidades y valores que lo justifican. El término evaluación curricular ya sea en diferentes contextos o situaciones mantiene su concepción de un proceso de participación en la toma de decisiones que hace posible que el currículo se adapte a los cambios tecnológicos y a las necesidades sociales.

Con esta base, los autores del texto en su proceso de indagación concluyen que, sobre la evaluación curricular, existen consideraciones comunes y tendencias. Este estudio corrobora que la evaluación del currículo no está dirigida sólo al control de resultados que se enmarcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también tributa al proceso de gestión de recursos de la institución. Asimismo, se precisa que existen diferentes clasificaciones sobre la evaluación curricular, aquí se considera a partir de la temporalización por ajustarse mejor al propósito de la investigación, proponiendo la siguiente clasificación a partir del análisis de diferentes referentes bibliográficos: a) Evaluación de entrada, b) Evaluación de proceso y c) Evaluación de producto; incluyendo dentro de esta última la Evaluación de Resultados, la Evaluación Retrospectiva y la Evaluación de Impacto.

De la misma forma, en el desarrollo del texto se enfatizó que la evaluación es un proceso inherente a la práctica curricular, además que debe proporcionar información útil, cuantitativa y cualitativa, lo cual conduce a considerar los valores en la evaluación del currículo. También, es preciso que evidencie el grado de correspondencia entre lo previsto y lo logrado, que la información esté dirigida a la toma de decisiones con el fin de mejorar el currículo. En el mismo sentido, la evaluación del currículo constituye un instrumento para lograr el cambio en las instituciones, su gestión y la política educacional, pues debe tener en cuenta indicadores de eficiencia y eficacia.

De esta forma, los autores expusieron sus criterios en relación con la construcción de un modelo de evaluación curricular. Estos criterios se elaboraron a partir de las regularidades encontradas en las propuestas estudiadas, así como las diferencias que como aportes manifiestan los autores. Para ello, se tuvo en

consideración también la concepción de evaluación que se revela como tendencia en la actualidad y el resultado del estudio de los modelos de evaluación curriculares, incorporando aspectos tales como: la unidad de la cualidad y cantidad como elementos fundamentales para determinar los rasgos esenciales de todo proceso, fenómeno u objeto, la importancia del contexto histórico concreto en que se desarrolla un fenómeno o proceso para lograr su mejor comprensión y la relación de la teoría con la práctica como elementos indisolubles en el proceso del conocimiento científico.

En este sentido, los criterios identificados como relevantes para la construcción del modelo de evaluación del currículo de educación preescolar fueron: a) fundamentación del currículo con las dimensiones de Integralidad, Flexibilidad, Pertinencia, Evaluación, Uso de las Tic, Recursos de apoyo docente e Impacto de la gestión comunitaria, b) El universo de personas involucradas que se designaran como beneficiarios directos, (los alumnos), beneficiarios indirectos, (docentes, directivos, familiares, clientes y empleadores), c) Los objetivos del proceso de evaluación ya están plasmados en la propia concepción de evaluación curricular que se asume, d) El establecimiento de los criterios, variables e indicadores se formulan a partir del objeto mismo, e) Los métodos se establecen a partir de los criterios y variables que se determinen para la evaluación, f) La aplicación práctica del modelo en diversos currículos permite constatar la validez de los instrumentos y del propio modelo, y g) El informe contempla una descripción de los resultados, con el empleo de tablas y la estadística descriptiva y una valoración de los aspectos más significativos detectados durante el proceso de evaluación.

Dr. Jesús García

Introducción

Introducción

El fortalecimiento de los procesos educativos, se ha constituido en una punta de lanza para quienes tienen en sus manos el compromiso y posibilidad de hacerlo. No es un secreto, como a través de instancias gubernamentales vinculadas con el hecho de educar, conjuntamente con otros actores del ámbito público y privado en muchos países del orbe, se trabaja concienzudamente sobre los aspectos significativos que impactan el ámbito de la educación y las actividades que esto implica, de manera muy particular en lo referente a la evaluación y al currículo.

En este sentido, dentro del contexto educativo la evaluación del currículo es relevante ya que éste regula normativamente las actividades escolares, describiendo y especificando los objetivos de formación a través del diálogo entre el conocimiento y la cultura, incluyendo de manera estratégica la participación de estudiantes, profesores y comunidad para formar un ser humano integral, con competencias que denotan desarrollo mental, físico y espiritual, comprometido consigo mismo para desempeñarse idónea y responsablemente en su contexto cultural, contribuyendo con el desarrollo de su entorno.

A esto no escapa el nivel educativo de preescolar, donde se pretende un crecimiento cualitativo y cuantitativo superior, con una filosofía que incluya fundamentos generales sobre la forma y desarrollo de un proceso educativo basado en un currículo escolar estrechamente vinculado a las necesidades básicas de un educando en formación, en el medio en el cual se desenvuelve. Así entonces la evaluación curricular en preescolar, se considera un elemento importante en el proceso docente educativo; razón que motivó la realización de esta investigación, propendiendo a generar reflexiones entre quienes hacen vida en el mundo educativo formal, tendentes a la búsqueda del aprendizaje y al mejoramiento continuo.

En este orden de ideas, en pro de profundizar en estas reflexiones y proponer un modelo de evaluación del currículo en el nivel de preescolar, centrado en la

calidad del proceso docente educativo se desarrolló esquemáticamente el contenido de la investigación, iniciando con un primer capítulo donde se describe la situación abordada, destacando los objetivos del estudio, la metodología empleada, el paradigma utilizado y la justificación del proyecto. Seguidamente, se introduce un segundo capítulo de referentes teóricos para sustentar los enfoques de currículo y evaluación, centrados en sus aspectos generales, tipologías, fases y análisis de modelos.

Para el tercer capítulo, se construye un modelo general direccionado a evaluar el currículo de preescolar, describiendo sus consideraciones, criterios establecidos, procedimiento de aplicación, variables e indicadores de evaluación. Posteriormente, se hace referencia a la intervención parcial en la práctica del modelo, con la valoración del mismo y sus instrumentos, se caracteriza la metodología para su implementación, para culminar con un proceso de análisis, discusión de los resultados obtenidos, conclusiones y recomendaciones.

Capítulo 1

Caracterización general de la Investigación

Capítulo 1. Caracterización general de la Investigación

1.1. Descripción de la situación abordada

La educación de los niños es una responsabilidad que debe ser compartida por el Estado, la sociedad y la familia, siendo ésta última el escenario propicio para la formación y el desarrollo de los mismos. Sin embargo es menester destacar que en esta trilogía están involucrados de manera directa todos los miembros de la familia del niño, sus amigos, docentes y las diversas organizaciones sociales que participan activamente en su vida (barrio, iglesia, parques recreativos, clubes sociales, etc.), los que de alguna manera influyen y modifican no sólo el entorno en el cual se desarrolla sino su personalidad.

Todos y cada uno de ellos juega un papel fundamental, tanto en su desarrollo físico como en la transformación de cada una de sus dimensiones personales (emocional, comunicativa, cognitiva y moral, entre otras). Es importante resaltar también que el afecto, los valores y el aprecio brindado por los adultos cercanos, así como la transmisión de sentimientos positivos de confianza fortalecerán su autoestima, la cual es necesaria para el afianzamiento de su personalidad, la que se irá constituyendo como un elemento primordial e imprescindible para lograr, en conjunción con la escuela, una adecuada formación integral.

Educar a los niños en sus primeros años de vida no es una tarea fácil, debido a que es el momento en que el niño empieza a reconocer y auto-reconocerse, a modelar los rasgos más elementales de su personalidad, a desarrollar habilidades para la comunicación a través del lenguaje y a fijar los códigos éticos y morales que la sociedad impone; de aquí el compromiso serio que la escuela debe afrontar como responsable (en parte) del proceso educativo. En ella se viabiliza y facilita la formación integral y el desarrollo de la personalidad del niño, esto es, asimilación de conocimientos, formación y desarrollo de habilidades, capacidades, competencias, valores, actitudes, convicciones, rasgos morales y del carácter, ideales, sentimientos, gustos estéticos y modos de conducta.

Es la etapa de formación que comúnmente se ha denominado como Educación Inicial, y abarca desde el nacimiento hasta los seis o siete años, más o menos. Además, es considerada entre otras, como la más significativa de los seres humanos, en razón a que allí es donde se fundamentan sus peculiaridades tanto físicas como psicológicas.

En ella se modela la conducta social que en las sucesivas etapas de su desarrollo evolutivo se irán consolidando y perfeccionando. Aquí también se inician los aprendizajes básicos como caminar, hablar, relacionarse con otros, sentirse bien consigo mismo, construir su autoconfianza, etc. Es quizás el momento más importante de la vida de todo ser humano en el cual la educación puede ser capaz de ejercer su acción más determinante, en razón a que ella actúa sobre aspectos que están predispuestos para el cambio y posterior maduración.

Desde esta perspectiva, la educación inicial cobra importancia en la medida que ella se orienta fundamentalmente, no sólo a desarrollar la parte cognitiva del niño, sino que intenta desarrollar las demás (emociones, habilidades y valores) las cuales, actualmente no han sido impulsadas y por lo general se les presta muy poca atención. De aquí que la educación preescolar centre su objetivo primordial en estimular al niño para que su proceso de maduración sea el más adecuado y se pueda adaptar a su nuevo ambiente, en donde tendrá que enfrentarse con distintas situaciones, como es el proceso de socialización y de educación, entre otros. Por tales razones, aparte de contribuir con las familias en la fijación y fortalecimiento de valores tales como el respeto, la solidaridad, justicia, identidad, cooperación, la educación inicial se erige como un pilar fundamental para poder lograr un cambio social fundamentado en un proceso educativo serio y de calidad cuyos protagonistas son los niños y niñas, con el fin de hacer de ellos los ciudadanos que tanto necesita nuestra sociedad colombiana.

Esta ha sido precisamente la preocupación, no sólo del Estado colombiano, sino de muchos mandatarios y organizaciones sociales quienes han invertido tiempo y dinero para sentar las bases de un proceso cualificado que conlleve a mejorar la calidad de la educación impartida a todos los niños y niñas del planeta.

El interés por el fortalecimiento de la educación preescolar es bastante reciente ya que se inicia a partir de la aceptación mundial de los Derechos del Niño en 1990, y progresivamente se ha venido alertando a la comunidad internacional sobre el hecho de brindar una educación de calidad a los niños en sus primeros años de vida (Dakar, 2000; Panamá, 2000, Unesco, 2008). En este sentido, la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI, ha proclamado la atención integral a la primera infancia como centro de interés con miras a dar cumplimiento a las metas establecidas para el 2021 a todos sus países asociados cuando sugiere que es imprescindible garantizar

“...las condiciones básicas de alimentación y de salud de los niños pequeños, la provisión de estimulación variada, el apoyo a las familias para que atiendan las necesidades, el desarrollo y la educación de sus hijos y la incorporación progresiva de los niños en situaciones educativas organizadas que contribuyan a su maduración y aprendizaje” (OEI, 2010, pág. 98)

Lo antes mencionado se corresponde con un documento firmado por todos los ministros de educación de América Latina como consenso previo a la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno que se realizó en Panamá en el año 2000 y en el que, entre otros apartes, recomiendan que

“...una Educación inicial de calidad contribuye a disminuir los índices de repitencia, deserción y sobreedad en los siguientes niveles, constituyendo así una inversión de alta rentabilidad social que impacta en la eficacia y eficiencia interna de los sistemas educativos y que el respeto a la dignidad y a los derechos de los niños y de las niñas debe tomar en cuenta sus diferencias individuales, sus necesidades especiales, sociales, culturales, étnicas y religiosas, desde una perspectiva de género” (Panamá, 2000)

En consonancia con estas exigencias, las cuales son de carácter internacional, el estado colombiano no ha sido ajeno y ya en la Constitución de 1991, en su artículo 44, reconoció los Derechos de los niños y niñas y su prevalencia sobre los derechos de los demás al estipular que:

“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra

toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia”. (Constitución Política de Colombia).

Asimismo, en la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994) se establece que en su artículo 11 que la educación preescolar es de carácter obligatoria y la define en el artículo 15 como aquella que es ofrecida al niño para “...*su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas*”. Al mismo tiempo define sus objetivos entre los que se cuentan:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;
- d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;
- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;
- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y

j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el cuidado del cuerpo.

Lo anterior conlleva pensar que el Estado colombiano direcciona y tiene pleno control sobre la educación inicial, sin embargo en la práctica se evidencia que no, ya que existe una ruptura respecto a la homogeneidad en el manejo y los direccionamientos acerca de éste régimen, debido a que en él coexisten dos instancias diferentes y muchas veces contradictorias y opuestas a saber: el sector público y el privado. Este último de igual manera presenta una dualidad, ya que mientras en unas instituciones esta educación se realiza de manera organizada y científica, en otras se realiza de manera desorganizada y espontánea, principalmente en las zonas rurales y marginales.

En cuanto al sector público la calidad de la educación está supeditada a los recursos (físicos, humanos y económicos) suministrados por el estado, quien debe garantizar un ejercicio equitativo y homogéneo, sin embargo, paradójicamente, en la práctica se da otra cosa, es decir, en aquellos entes territoriales menos favorecidos, por obvias razones, la educación inicial disminuye en calidad y prestación del servicio dejándolo prácticamente en manos de particulares.

Asimismo, y aunque se hable de un currículo nacional y de estándares e indicadores de calidad, lo que suponía que ambos sectores (tanto el público como el privado) deberían ser correlativos, homólogos y análogos, en la práctica (como se dijo anteriormente) se da otra cosa. Es esta ambigüedad la que ha generado una ruptura o brecha entre los dos sectores en mención, la que ha incidido directamente en la calidad educativa impartida por las instituciones encargadas de brindar la educación inicial.

Para cualquier nivel educativo y en especial para el preescolar se sabe lo difícil que es alcanzar un crecimiento cualitativo o cuantitativo superior, si no tiene como referente inmediato o mediato una filosofía que incluya los conceptos y los fundamentos más generales sobre la forma y desarrollo de un proceso educativo en relación a las necesidades básicas de un medio social determinado. Es decir, un basamento teórico que de hecho se constituya en una auténtica concepción

sobre la praxis educativa y sobre la realidad donde actúa. Sin estas premisas básicas, el currículo escolar correría el peligro de convertirse en una suma de remiendos, de métodos, técnicas y normas burocráticas sin un propósito definido, que procuren satisfacer una necesidad inmediata y que se agota en el instante en que esta necesidad es satisfecha. Por tales razones, en esta investigación se asumirá el currículo como:

“...un proyecto educativo integral que norma las actividades escolares precisando la intencionalidad de formación a través de la interlocución entre conocimiento y cultura, con la participación de estudiantes, profesores y comunidad para entregar a la sociedad un ser humano consiente de sí mismo y de sus potencialidades mentales, físicas y espirituales, con identidad y capacidad para desempeñarse idóneamente en su contexto cultural y con un alto grado de responsabilidad social para contribuir con el desarrollo de su entorno, región y país” (Celin, 2008).

Por tanto el currículo escolar deberá ser valorado y evaluado de acuerdo con criterios de pertinencia, coherencia y calidad, cosa que hasta ahora no ha sido fácil en virtud de la carencia de directrices claras e instrumentos de evaluación que garanticen plena objetividad en este proceso.

Es importante destacar también, que aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha impulsado la evaluación de las instituciones educativas a través de un modelo denominado “Guía para el mejoramiento institucional: de la Evaluación al plan de mejoramiento”, aún en materia curricular no se observan resultados concretos debido a que este plan sólo se orienta hacia la evaluación institucional y no a la del currículo, ya que en él se integraron cuatro áreas de gestión que se considera hacen parte de toda institución que aspire a ser de calidad, estas son: Gestión Directiva, Gestión Académica, Gestión Administrativa y financiera y Gestión de la Comunidad, las que configuran a la institución como un todo integrado que la proyecta a actuar como una organización abierta, autónoma y compleja.

Sin embargo y para efectos de evidenciar el problema que nos atañe, en este proceso de carácter institucional, la evaluación curricular sólo es un aparte de la

Gestión Académica, y no se profundiza en algunos aspectos que son coyunturales para encontrar la coherencia, pertinencia y legitimidad del currículo frente a las necesidades del entorno. Por tales razones creemos que las instituciones educativas, en aras de ejercer cabalmente su autonomía, deben generar sus propios instrumentos de evaluación que den cuenta de las características anteriormente mencionadas y que de paso legitimen su diseño curricular.

Lo expuesto hasta aquí conduce a la formulación del siguiente Problema Científico: Los modelos hasta ahora desarrollados en Colombia no permiten realizar una evaluación del currículo del nivel preescolar de manera coherente, pertinente y contextualizada. Por tanto la pregunta de investigación fue ¿Cuál será el modelo que permita evaluar de manera coherente, pertinente y contextualizada el currículo del nivel preescolar de la Institución Educativa “El Silencio”?.

Con esta base, el problema fue operacionalizado y sistematizado a través de las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son las tendencias actuales que se manifiestan en la conceptualización del currículo y su evaluación?
2. ¿Qué elementos deben considerarse en la construcción de un modelo de evaluación curricular para la educación preescolar?
3. ¿Cuáles son los aspectos esenciales que deben ser objeto de evaluación en el currículo del nivel preescolar?
4. ¿Cuáles son los criterios, variables e indicadores que debe contener un modelo general para evaluar el currículo del nivel preescolar?

1.2. El Objeto de Estudio de esta investigación se sitúa en la Evaluación Curricular y el Campo de acción en la Evaluación del Currículo de Preescolar.

1.3. El Objetivo General fue: Construir un modelo que permita evaluar de manera coherente, pertinente y contextualizada el currículo del nivel preescolar de la Institución Educativa “El Silencio”.

1.4. Los Objetivos Específicos alcanzados en el trabajo de investigación fueron los siguientes:

- Estudiar los conceptos de evaluación educativa, currículo, evaluación curricular y de algunos de los modelos más divulgados de planificación y evaluación curricular,
- Establecer los criterios y las bases para la construcción de un modelo de evaluación curricular para el nivel Preescolar.
- Construir un modelo general para evaluación del currículo del preescolar a partir de las regularidades encontradas y los criterios establecidos.
- Aplicar parcialmente el modelo para la evaluación del currículo de la educación preescolar en la institución educativa “El Silencio” como parte del proceso de la evaluación institucional.

1.5. En la investigación se emplearon los siguientes métodos de investigación:

El método fundamental empleado fue la modelación, ya que éste permite crear abstracciones con vistas a explicar la realidad. Para esta investigación el modelo es utilizado como sustituto del objeto de investigación: el currículo de Educación Preescolar, es allí donde confluyen tanto lo subjetivo como lo objetivo.

Otros métodos empleados fueron: el Analítico-Sintético, no sólo para la revisión de fuentes sino para relacionar hechos aparentemente aislados los que ayudarán a estructurar y definir un modelo de evaluación curricular que unifique sistémicamente los diversos elementos que lo constituye. Los investigadores utilizaron este método para sintetizar las diversas posturas epistémicas y para establecer una explicación tentativa que someterá a prueba. Hermenéutico, en el proceso de análisis, interpretación e inferencias para la crítica científica de la teoría que se sistematiza, para la comprensión profunda del estado real de desarrollo del proceso de evaluación curricular en la Educación Preescolar.

1.6. Las Técnicas de Recolección de Información utilizadas en esta investigación fueron: Criterio de expertos, en la valoración y búsqueda de consenso sobre el modelo y el instrumento para la Evaluación del Currículo

de Educación Preescolar. La encuesta y la entrevista, ambos para la obtención de información del estado de opinión de estudiantes y profesores sobre el proceso de evaluación del Currículo en Educación Preescolar. Revisión de documentos, para la conformación del diagnóstico del estado del arte en el proceso de Evaluación del Currículo. Se realizó una intervención en la práctica con el objetivo de buscar argumentos en favor de la propuesta para el proceso de evaluación del currículo en la Institución Educativa Distrital “El Silencio” de Barranquilla.

- 1.7. **Los métodos estadísticos utilizados son:** los propios de la estadística descriptiva, fundamentalmente para la recopilación, presentación e interpretación de los resultados que se obtienen de la aplicación de los métodos empíricos, y las técnicas de la estadística inferencial en el procesamiento del criterio de expertos por el método Delphy. Se utilizaron métodos de la estadística no paramétrica e inferencial para el procesamiento y análisis de los datos acopiados en el diagnóstico y la valoración del criterio de expertos.
- 1.8. **Los métodos y las técnicas sitúan a la investigación dentro del marco del Paradigma Empírico-Analítico,** ya que esta se fundamenta no sólo en las observaciones de la realidad objetiva sino que busca las relaciones entre los diferentes elementos del objeto de investigación. La **población** referenciada fueron todas las Instituciones Educativas del Distrito de Barranquilla, escogiéndose una **muestra** de seis colegios, por tener un currículo nacional.
- 1.9. **Justificación**
El aporte teórico lo constituye el establecimiento de criterios para elaborar un modelo de evaluación curricular del nivel preescolar, así como el procedimiento a seguir para la construcción de dicho modelo y el propio modelo construido para lograr una evaluación general y a la vez más simple del currículo, esto se manifiesta en la posibilidad de evaluar los aspectos más significativos del currículo, su empleo en cualquier nivel de enseñanza

y su sencillez para la implementación práctica. Se logró además una sistematización de la teoría de la evaluación curricular

La significación práctica está dada por la factibilidad de emplear el modelo, lo que debe propiciar un perfeccionamiento de la cultura pedagógica y de la gestión educacional de los docentes; también los resultados particulares logrados durante la comprobación del modelo, todo lo cual debe contribuir a generalizar la práctica de la evaluación curricular y lograr una mayor integración y efectividad del sistema educativo.

El texto, consta de una introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En el primero se aborda lo concerniente al concepto de currículo y evaluación educativa y curricular, en el segundo se establecen el procedimiento, los criterios y el modelo general de evaluación del currículo para el nivel preescolar propuesto en este libro, así como sus resultados de la comprobación práctica, mientras que en el tercero resume los resultados de la aplicación parcial del modelo en la Institución Educativa Distrital “El Silencio”.

El presente trabajo, al ser realizado en una Institución Educativa del Distrito de Barranquilla como elemento básico de prueba, cobra importancia científica en la medida en que posee elementos categoriales que aportan conocimientos sobre la manera como se diseña, estructura, implementa y evalúa el currículo escolar, contribuyendo con oportunidades de mejoras, para ello es necesario definir los tres pilares fundamentales bajo los que se justifica este trabajo de investigación, son ellos:

- **Relevancia:** Contribuir en alguna medida al análisis, diseño e implementación de un modelo para una evaluación coherente, pertinente y contextualizada para la evaluación del currículo de Educación Preescolar.
- **Pertinencia:** Mediante la aplicación del modelo de evaluación curricular propuesto se garantiza un acercamiento a la realidad del objeto de investigación en la medida en que dicha evaluación se adecúa o le da sentido al currículo escolar

- **Viabilidad:** La aplicación del modelo y sus instrumentos, al ser simple y generalizador, permiten ser aplicados en cualquier institución escolar, no solo para la evaluación de la Educación Preescolar sino para todos los niveles, previa contextualización.

Capítulo 2

Marco Teórico Referencial

Capítulo 2. Marco Teórico Referencial

Currículo y Evaluación

En la práctica educativa actual es de conocimiento, para la gran mayoría de docentes y administradores escolares, que evaluar y medir son términos que no tienen la misma significación. Sin embargo, cuando se logra hacer tal distinción y empieza a hacer parte de práctica docente cotidiana, la evaluación entonces empieza a aproximarse a una acción más formativa, que no sólo contribuye al desarrollo de los estudiantes sino al de la institución educativa. En este capítulo se realiza un esbozo de las diferentes tendencias y modelos de evaluación utilizados no sólo en lo referente a los aprendizajes sino en lo que tiene que ver con la institución educativa y en especial con el currículo.

2.1. La Evaluación Educativa

La evaluación es hoy uno de los factores con mayor incidencia dentro del proceso docente educativo, y no precisamente por la novedad con que se ha presentado el tema, sino debido a la importancia que ella por sí misma reviste como “dispositivo controlador” del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo particular, y de lo educativo en general.

Directivos docentes, profesores, padres de familia, alumnos y toda la comunidad educativa en general, cada día son más conscientes de la necesidad de evaluar y ser evaluado, y la importancia de ésta como factor determinante para alcanzar aquellos estándares que permitan a las instituciones educativas garantizar una educación de calidad pertinente con las necesidades del entorno y de los estudiantes, donde además, se provechen adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos en pro de dicha causa. Esta es quizá la función más novedosa con que se conforma la evaluación: Evaluar adecuadamente garantiza un resultado óptimo.

Otro de los aspectos que explica por qué la evaluación ocupa actualmente un lugar destacado dentro del proceso docente educativo es precisamente la comprensión por parte de los profesionales de la educación que quien en realidad prescribe y decide el “qué, cómo, por qué y cuándo enseñar” es la evaluación, en razón a que ella:

"...al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación, querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación" (A. de la Orden, 1989).

Por tales razones, la evaluación no puede considerarse como un apéndice del proceso docente educativo sino como parte fundamental de él; cuya función depende de la intencionalidad con que se practique y los usos que se haga de ella, ya que servirá para diagnosticar, seleccionar, clasificar, jerarquizar, promocionar, certificar, predecir, entre otras, con el fin de generar un proceso de reflexión permanente que conduzca al mejoramiento continuo.

Tradicionalmente se ha asociado la evaluación con acciones ligadas a los conceptos de valorar, juzgar, enjuiciar, justipreciar, aquilatar, avaluar, etc. Etimológicamente evaluar deriva de la expresión latina *valere*, cuyo significado es señalar precio, estimar el valor o mérito de una persona u objeto, pero con el transcurrir del tiempo el concepto de evaluación ha venido tomando diversas acepciones, todas ellas ligadas a una multiplicidad de acciones tales como “valorar”, “enjuiciar”, “comparar”, “controlar”, “fiscalizar”, cada una influenciada por el paradigma hegemónico vigente, por un modelo educativo adoptado y/o por la intencionalidad metodológica de quien la ejecuta, pero siempre externa al proceso docente educativo, y lo que es más catastrófico, con un carácter altamente impositivo, en algunas ocasiones, y punitivo, en otras.

Se comparte también el hecho que muchos docentes consideran aún, que “evaluar” es sinónimo de “medir”, es decir, asignar una cantidad a una característica después de haberla comparado con un patrón o regla. Sin embargo, en relación con la práctica docente evaluativa, la medición poseerá una carga

altamente cuantitativa en la medida en que a través de ella se asignen números, palabras o símbolos que permitan tener una información acerca del estado actual de un determinado proceso en términos de la cantidad que representan cada uno de ellos.

Por ejemplo, en un aula “normal” a los estudiantes se les mide características referidas al conocimiento: “conceptual”, “procedimental” y “actitudinal”, entre otros, y para tal fin son utilizados diversos tipos de instrumentos y escalas. Algunos hacen uso de los tradicionalmente conocidos, tales como los exámenes en todas sus modalidades (de selección múltiple, falso y verdadero, cuestionarios, *quices*, etc.) y otros, aquellos que surgen de su propia inventiva y creatividad de acuerdo con la especificidad de cada asignatura y del tipo de estudiante, los cuales (en uno u otro caso) se diseñan con el fin de obtener una “medición” del estado actual de su aprendizaje. Estas características son “calificadas” por el docente, y en dependencia de la escala de medición escogida (de 1 a 5, de 1 a 10 o de 1 a 100) se le ubicará en un lugar determinado.

De todas maneras habrá ganadores y perdedores. Sin embargo, dicha medición no configura su evaluación, ya que esta comporta un significado más profundo que el hecho de calificar o medir. Por tales razones y desde esta perspectiva, los autores de este trabajo consideran, que medir deber ser el paso previo para emitir un juicio sobre el nivel de aprendizaje de un estudiante o el estado de un determinado proceso y no ha de utilizarse con el carácter definitorio que hoy aún comporta.

2.1.1. Medición, calificación y evaluación. Desde Tyler hasta nuestros días el proceso evaluativo ha ido perfeccionándose; y pasó, de fundamentarse sólo en los objetivos de enseñanza (externos a la persona) hasta involucrar la complejidad de todo ser cognoscente en el que se tiene en cuenta toda la multidimensionalidad que todo ser humano encierra.

Siendo coherentes con lo anterior y en dependencia de la variedad de acepciones que tiene el término evaluación, resulta de gran valía que antes de abordar cualquiera de sus definiciones, distinguirla de otros conceptos que

normalmente se asocian a ella pero que no la configuran como tal. Estos conceptos, aparte del de evaluación, son los de calificación y medición.

Tradicionalmente el acto de evaluar sólo se ha limitado a la construcción, administración, corrección y emisión un concepto final, es decir, “dar una nota”. En este caso lo que se está haciendo es “medir”. Eso no es evaluar, debido a que la puntuación (calificación) en una prueba (examen) sólo indica cuántas contestaciones correctas tuvo el estudiante respecto del material incluido para la misma, o en otros términos, la información que el docente supone que debe poseer para cumplir con sus objetivos propuestos. La calificación no indica qué sabe, qué no sabe, por qué no lo sabe o cuánto sabe acerca de un determinado tema, sólo da información de lo que el evaluador pidió cuentas.

En el contexto escolar, el término calificación está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos. Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se pretende expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

Mientras que la medición al considerarse como un proceso “...de obtener una descripción numérica del grado al cual un individuo posee una característica particular” se orienta sólo a la obtención de datos sin realizar juicios de valor. Lo que conlleva a inferir que el concepto de evaluación es más amplio, a tal punto que es considerada como una acción inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, ya que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990).

Hay que entender que la calificación no tiene en cuenta el valor educativo del aprendizaje de los estudiantes, ya que cuando él obtiene una nota en una determinada prueba o examen, en última instancia lo que el docente pretende es justipreciar más el aprovechamiento del estudiante que el mejoramiento de la calidad de la enseñanza o del aprendizaje.

Pero, si en vez de poner una nota, se revisa y se analiza los resultados, así como la validez de los instrumentos y las técnicas utilizadas junto con los estudiantes, este cuadro podría ser distinto. En este sentido, se tendrá la capacidad de identificar, enjuiciar y valorar distintos aspectos del proceso docente educativo incluyendo la actuación del profesor, los errores y aciertos de los estudiantes, la efectividad de las estrategias didácticas, pedagógicas, entre otras.

En cuanto a la práctica docente, muchos docentes creen hacer una prueba y dar una nota es evaluar en razón a que suponen que la evaluación sólo debe orientarse hacia la obtención de las calificaciones del rendimiento final del estudiante, el cual se mide "...a partir de las respuestas dadas en los exámenes y que se valoran por el nivel de acercamiento o distancia a la metas prefijadas por los profesores" (Bernad, 2000) pues son los profesores los únicos protagonistas de toda actividad en el aula en razón a que son ellos quienes determinan qué hacen y qué no sus alumnos, y además son también los encargados de establecer el nivel de éxito o fracaso resultantes del proceso de aprendizaje de los alumnos tomando como referente (la mayoría de las veces) su capacidad para reproducir lo impartido por él.

Así, mientras esa reproducción se acerque a lo que él quiere, más "alta" será la calificación del alumno. Contrario a esta posición la tendencia actual es considerar el proceso evaluativo desde una perspectiva mucho más integral y abarcadora que la de aplicar pruebas y medir, lo que supone que la evaluación es un proceso que no sólo se asocia al enjuiciamiento de la valía o el mérito de un objeto, sino que se caracteriza por ser un estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de usuarios a juzgar o perfeccionar el valor o mérito de un elemento problema (Stufflebeam y Shinkfield, 1987)

Sin embargo, para lograr cierta correspondencia entre la medición y la evaluación, la primera puede considerarse como un paso previo de la segunda. La medición le da "objetividad" al proceso evaluativo ya que es el resultado de la utilización de procedimientos cuantitativos, mientras que la evaluación (que encierra tanto la medición como la calificación) puede utilizar tanto información

cuantitativa como cualitativa, objetiva como subjetiva. Dichas acciones pueden darse por separado, pero al completar el proceso evaluativo estas se integran desde una perspectiva holística que obliga al evaluador a tener una visión total de lo que se quiere evaluar. Mas si la medición suple la evaluación aportando sólo información cuantitativa, el proceso evaluativo se tornará incompleto y sesgado.

2.1.2. Aspectos generales de la evaluación escolar. La palabra evaluación, al igual que una cierta cantidad de vocablos utilizados en educación, tiene diversas significaciones que van desde el lenguaje coloquial a concepciones de carácter científico-técnicas. Respecto a la segunda perspectiva, Ahumada (1983) plantea que la evaluación se ha desarrollado desde una concepción eminentemente subjetiva de enjuiciamiento, pasando por otra con fuerte énfasis en la medición, siguiendo por una concepción de evaluación como congruencia, hasta un enfoque que trata de integrar en una sola definición los conceptos de juicio, medición y congruencia.

Pero como concepto polisémico, la evaluación corre el riesgo, no sólo de entenderse sino de aplicarse de diversas maneras en dependencia de las necesidades, propósitos u objetivos que se planteen para llevarla a cabo.

Por ejemplo, en algunos casos se tiene en cuenta el control y la medición y en otros el enjuiciamiento de la validez del objetivo o la rendición de cuentas, por citar algunos. En todos los casos la tarea del evaluador radica en determinar en qué situaciones educativas es pertinente realizar una valoración, una medición o la combinación de ambas.

Ahora, muy a pesar de los cambios que se vienen dando tanto en la práctica docente como en las concepciones acerca del aprendizaje, aún la evaluación sigue impregnada fuertemente de una tendencia conductista, cosa que se hace evidente a través de los instrumentos y pruebas que el docente utiliza para este menester. En ellos no se tiene en cuenta el proceso o la forma como el estudiante aprende y el camino que tiene que recorrer para lograr los objetivos propuestos por el profesor, ya que infortunadamente sólo interesa el producto.

En este sentido se compara la actuación evaluativa con un juicio, en el cual el docente (juez) es el encargado de dar el veredicto final condenatorio (reprobado) o absolutorio (aprobado) sobre el alumno (reo), el cual sólo se verá abocado "...a la aceptación gozosa o resignada de sus respectivos éxitos o fracasos". De manera tal, que influenciado por esta práctica evaluativa, los estudiantes, en su gran mayoría, sólo se limitan a "cumplir" con los requerimientos mínimos que le permitan ser "aprobados" lo cual redundará en la calidad de los conocimientos adquiridos por él y en el desarrollo de las competencias necesarias para ser aplicadas en su vida cotidiana.

Este proceso ha sido denominado por muchos investigadores como "aprendizaje ritual", o sea aquel que "...sirve únicamente para merecer el aprobado y pasar de curso pero que no genera nuevas posibilidades o recursos personales con vista a la mejora y niveles superiores de aprendizaje" (Bernad, 2000).

Otra de las vertientes de la teoría evaluativa tiende a considerarla como proceso, es decir, como una actividad continua que supone muchos métodos y un determinado número de pasos u operaciones, convirtiéndola en una actividad sistemática de identificación, recogida o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones (García Ramos, 1989), lo que conlleva a concebirla como un:

"...proceso objetivo que implica, aparte de la recogida de información, una posterior interpretación, la cual necesita ser contrastada con ciertas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar su acción de mejora o la toma de una o más decisiones" (Celin, M., 2011).

Por tanto, se evalúa siempre con el fin de tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación. Si no se toma alguna decisión no existe una auténtica evaluación, en razón a que "...el objetivo de toda evaluación es tomar una decisión, que en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de la consecución de otro objetivo mucho más global [...] quiere decir esto que el fin de

la evaluación, al contrario de lo que muchas veces se cree y se practica, no es «emitir un juicio» (Postic y De Ketele, 1988).

Pero aunque la evaluación sea considerada básicamente como un concepto relativo, esta misma razón es la que hace que "...su significado último deba interpretarse a luz de la coherencia entre la naturaleza de lo evaluado y la validez de los criterios utilizados para evaluar" (Bernad, 2000; p: 13), lo que hace necesario tomarla como elemento consustancial al desarrollo del proceso docente educativo, la cual tendrá como propósito "...comprobar el grado de cumplimiento de los objetivos formulados en los planes y programas de estudio [...] mediante la valoración de los conocimientos y habilidades que los estudiantes van adquiriendo y desarrollando, así como, por la conducta que manifiestan en el proceso docente educativo, y que constituye, a su vez, una vía para la retroalimentación y la regulación de dicho proceso" (Vecino, 2005).

Por tanto, el objetivo de la evaluación debe ser de carácter formativo y dirigido, esencialmente, a promover el mejoramiento continuo, por lo cual debe centrarse en la calidad del proceso docente educativo. En este sentido es imprescindible el compromiso de directivos, estudiantes, docentes y padres de familia, de modo que los diferentes momentos de la evaluación (auto-evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación) se vean favorecidos por la multiplicidad de factores y visiones que en ellos interviene y que los libera de un alto grado de subjetividad: el del docente.

Metodológicamente la evaluación debe partir de cierta información recopilada (directa o indirectamente) por el evaluador para que pueda ser comparada con criterios establecidos con antelación. Estos criterios según Carreño (1980) varían en profundidad y extensión, y pueden transitar desde los más simples hasta los más elaborados, desde los más absolutos hasta los más relativos, desde unos muy objetivos hasta otros muy subjetivos, desde unos muy particulares hasta otros muy generales, etc. Por tanto, para que un juicio evaluativo tenga un carácter objetivo y no sea considerado exterior al proceso, deberá incluir tres elementos de

suma importancia: un sujeto evaluador, un sujeto de evaluación y uno o más criterios (teóricos y metodológicos) de evaluación.

En cuanto al proceso educativo, los sujetos evaluadores pueden ser: El Estado, los organismos responsables de la evaluación de la Calidad de la Educación, el Ministerios de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, los Directivos Docentes, los Docentes, etc.; mientras que los sujetos de evaluación podrían ser: el sistema educativo, la administración educativa, el personal docente, el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje, el aprovechamiento de los estudiantes, la infraestructura física, tecnológica, deportiva, etc.

Así, la evaluación, de acuerdo con los criterios establecidos previamente, puede indicar hasta qué punto se han logrado los propósitos (fines u objetivos) de la enseñanza, en razón a que ésta tiene como finalidad (entre otras) determinar y valorar los logros alcanzados por los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (Linn y Gronlund, 1995).

Hay que tener en cuenta que mediante la definición de criterios claros, que encierran, no sólo su fundamentación epistemológica sino su parte instrumental, tales como la aplicación de instrumentos y técnicas adecuadas que permiten valorar el proceso, tomando como referente los objetivos propuestos y atendiendo la variedad y multiplicidad de aprendizajes en las dimensiones afectiva, cognitiva, psicomotora, social, ética y estética, entre otras, le confiere una función compleja, real y objetiva al proceso evaluativo.

Finalmente cabe resaltar que la evaluación en el campo educativo se ha orientado más hacia el favorecimiento de conductas discriminatorias, de comportamientos o de cumplimientos de objetivos que hacia un verdadero proceso de realimentación y corrección, y algunas veces comportando connotaciones socialmente negativas (Ruiz, J., 1996) asociadas, más que todo, al desempeño, valoración de resultados, y medida de la capacidad del alumno (Hoffman, 1999). Sin embargo el panorama al que nos enfrentamos en la actualidad no es tan desalentador, ya que con la implementación de las reformas que en materia de evaluación se vienen adelantando en las instituciones educativas para dar

cumplimiento a las exigencias del decreto 1290 de 2009 se tendrán en cuenta aspectos tales como:

- 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances.*
- 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante.*
- 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo.*
- 4. Determinar la promoción de estudiantes.*
- 5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional*

Propósitos que al ser adoptados por la institución educativa, le conferirán a la evaluación un carácter participativo, formativo, abierto y flexible.

2.1.3. Tipología de la evaluación. La clasificación de la evaluación obedece a diferentes criterios; por tanto, se emplea uno u otro en función del propósito de la evaluación, a sus ejecutores, a cada situación concreta, a los recursos con que se cuenta, a los destinatarios finales u a otros factores.

Según su finalidad y función la evaluación puede ser sumativa o formativa. Será sumativa cuando se aplica a la evaluación de productos, es decir, a procesos terminados, con ejecuciones precisas y valorables. Con este tipo de evaluación no se pretende modificar, ajustar o mejorar el objeto de la evaluación, sino simplemente determinar su valía, en función del empleo que se desea hacer del mismo posteriormente. Respecto a su aplicación en la práctica docente, la evaluación sumativa se efectúa siempre al final de un ciclo, abarcando largos períodos temporales, para comprobar si se han adquirido las competencias y saberes que permitan promover a los estudiantes de un curso a otro, de un nivel a otro o acreditar conocimientos. La evaluación sumativa se puede semejar al juicio final del proceso, pero siempre con una visión retrospectiva.

Por su parte, la evaluación es formativa cuando se utiliza preferentemente como estrategia para el mejoramiento continuo, lo que permite sobre la marcha realizar ajustes en un determinado proceso con el fin de conseguir las metas u objetivos previstos con antelación. Es la más apropiada para la evaluación de procesos y suele identificarse con la evaluación continua, ya que se utiliza para obtener datos parciales sobre el desarrollo del mismo que permitirá más adelante la toma de decisiones. Por ejemplo, en el plano pedagógico avanzar en el programa o retroceder, cambiar estrategias metodológicas, quitar, simplificar o agregar contenidos, etc.

Por su extensión la evaluación puede ser global o parcial. Es global cuando pretende abarcar todos los componentes o dimensiones del alumno, centro educativo, programa, etc. Se considera el objeto de la evaluación de un modo holístico, como una totalidad interactuante, en la que cualquier modificación en uno de sus componentes o dimensiones tiene consecuencias en el resto. Con este tipo de evaluación, la comprensión de la realidad evaluada aumenta, pero no siempre es necesaria o posible. La evaluación parcial en cambio, busca estudiar o valorar determinados componentes o dimensiones de un centro, un programa educativo, rendimiento del alumno, entre otros.

Según los agentes evaluadores, la evaluación puede ser interna o externa. Es interna cuando se lleva a cabo y es promovida por los propios integrantes de un centro, un programa educativo, etc. La evaluación interna ofrece diversas alternativas de realización tales como la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación. En la primera alternativa los evaluadores evalúan su propio trabajo (un alumno su rendimiento, un centro o programa su propio funcionamiento, etc.), es decir, los roles de evaluador y evaluado coinciden en las mismas personas.

La segunda alternativa tiene como objetivo evaluar una actividad, objeto o producto. Es ejecutada por personas distintas a las evaluadas (el Rector a los profesores, un profesor a sus alumnos, etc.); mientras que en la tercera los sujetos o grupos se evalúan mutuamente (alumnos y profesores mutuamente, equipos

docentes al equipo directivo y viceversa, etc.) En esta modalidad, evaluadores y evaluados intercambian su papel alternativamente.

La Evaluación externa se da cuando agentes no integrantes de un centro escolar o de un programa evalúan su funcionamiento. Suele ser el caso de la “evaluación de expertos”. Estos evaluadores pueden ser supervisores, miembros de la administración estatal, investigadores, equipos de apoyo a la escuela, etc. Estos dos tipos de evaluación son muy necesarios y se complementan mutuamente. En el caso de la evaluación institucional con miras a la certificación de calidad, se están extendiendo la figura del "asesor externo", que permite que la institución o el programa se evalúen a sí mismo, pero le ofrece su asesoría técnica y cierta objetividad por su no implicación en el desempeño institucional.

De acuerdo con el momento de aplicación la evaluación puede ser inicial, procesual o final. La inicial se realiza al comienzo del proceso (curso académico, de la implantación de un programa educativo, del funcionamiento de una institución escolar, etc.) Consiste en la recogida de datos en la situación de partida. Es imprescindible para iniciar cualquier cambio educativo, para decidir los objetivos que se pueden y deben conseguir y también para valorar si al final de un proceso, los resultados son satisfactorios o insatisfactorios.

La procesual consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del funcionamiento de un centro, de un programa educativo, del proceso de aprendizaje de un alumno, de la eficacia de un profesor, etc. a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha, y la final se orienta hacia la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo o un ciclo previsto para la realización de un aprendizaje, un programa, un trabajo, un curso escolar, etc., o para la consecución de unos objetivos.

Según los instrumentos usados y los aspectos a evaluar la evaluación puede ser holística, informal, continua, cuantitativa y cualitativa. La evaluación holística

abarca el proceso como un todo, por ejemplo, considera al alumno como un todo, y a su aprendizaje como una totalidad, es una apreciación globalizadora. La evaluación informal, como su nombre lo indica no utiliza técnicas formales y estructuradas, sino que se guía por la diaria observación, ya sea de un proceso, del comportamiento individual del alumno o de la interacción de estos con el grupo. La evaluación continua se fundamenta en la observación diaria del proceso usando técnicas formales e informales.

Por su parte la evaluación cuantitativa es aquella que sólo considera los resultados desde una simple apreciación matemática, mientras que la evaluación cualitativa tiene en cuenta la esencia del proceso a través de la identificación y posterior valoración de sus cualidades. En el caso del aprendizaje de los estudiantes tiene en cuenta lo que se aprendió, cómo se aprendió y para qué se aprendió.

De acuerdo al nivel de referencia o criterio de comparación la evaluación puede ser criterial o normativa. La evaluación criterial es aquella en las que se comparan los resultados de un proceso educativo cualquiera con los objetivos previamente fijados, o bien con unos patrones de realización, con un conjunto de situaciones deseables previamente establecidas. Es el caso en el que comparamos el rendimiento del alumno con los objetivos que debería haber alcanzado en un determinado plazo de tiempo, o los resultados de un programa de educativo con los objetivos que éste se había marcado, y no con los resultados de otro programa.

En la evaluación normativa el referente de comparación es el nivel general de un grupo normativo determinado (otros alumnos, instituciones educativas, programas o profesores). Lo correcto es conjugar siempre ambos criterio para realizar una valoración adecuada, aunque para el caso de la evaluación de los alumnos, nos parece siempre más apropiada los criterios que emplea la evaluación criterial.

En suma, independientemente del tipo de evaluación que se vaya a implementar o del proceso al cual vaya dirigida, la valoración se hará siempre

comparando el objeto de evaluación con un patrón o criterio. Desde esta perspectiva, se pueden distinguir dos situaciones distintas, una en la que la referencia sea el propio sujeto de evaluación (sus capacidades e intereses, las metas que se había propuesto alcanzar, considerando el tiempo y el esfuerzo invertidos por el sujeto, y teniendo en cuenta sus aprendizajes previos) o cualquier otro sujeto de la evaluación en sí mismo (las características de partida de un programa, los logros educativos de una institución en el pasado, etc.). El empleo de uno u otro tipo de evaluación dependerá siempre de los propósitos de la evaluación y de su adecuación al objeto de nuestra evaluación.

2.1.4. Fases del proceso evaluativo. Las fases características del proceso general de evaluación son la: planificación y diseño, desarrollo, aplicación y utilización de los resultados y control.

a) **La planificación y diseño** de la evaluación implica las siguientes actividades:

- Establecer su propósito, finalidad y función.
- Especificar los juicios que se han de emitir. Las decisiones potenciales que deberían tomarse.
- Definir el objetivo de la evaluación y las fuentes de información.
- Delimitar los procedimientos de la evaluación (modelo e instrumentos).
- Definir los agentes que efectuarán la evaluación
- Establecer la temporalización de la acción evaluativa.

b) **El Desarrollo**, recogida y tratamiento de la información implica las actividades de obtención de la información, codificación, registro, análisis, etc.

c) **La aplicación de la evaluación y utilización de los resultados evaluativos** comprende el análisis de resultados y la formulación de juicios (interpretación, clasificación y comparación), toma de decisiones, divulgación de los resultados, negociación con las personas evaluadas y seguimiento.

d) **El control** de la evaluación o metaevaluación consiste en la “evaluación de la evaluación”. Es decir, aquella investigación sistemática cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad o los méritos de una evaluación.

En resumen, la evaluación es considerada proceso en la medida en que el evaluador se involucra directamente en él, construyendo o modificando la metodología en la medida que se le van presentando las situaciones, sin obedecer a un esquema preestablecido, sino adaptándolo y haciéndolo pertinente respecto al contexto en que se da la evaluación.

2.2. Currículo: Origen y Perspectivas Teóricas

Es David Hamilton el primero quien intenta realizar una indagación que permitió ubicar la utilización del término currículum por allá en 1582 en la Universidad de Leiden y posteriormente en 1633 en la Universidad de Glasgow, dónde el término currículum ya integra y sintetiza el concepto de clase o curso como entidad organizada en torno a la adquisición de conocimientos definidos y a la idea de método educativo como facilitador de la comunicación entre profesores y estudiantes; así como la disciplina, orden y control (Hamilton, 1993).

Del currículo se cree que su surgimiento y conceptualización, en su forma más tradicional, se encuentran ligados al origen y desarrollo de ideas y prácticas capitalistas. Sin embargo y en contraposición con esta postura Lundgren, (1997), considera que el currículo es una construcción de carácter social y elabora su historia desde la época clásica hasta nuestros días. Su argumento central consistió en relacionar dos procesos fundamentales en el devenir de la humanidad: los procesos de producción y reproducción social los cuales están íntimamente relacionados, donde el niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella.

Aquí no hay necesidad de un lenguaje especial para la educación ni pensar en términos de objetivos, fines o métodos de enseñanza. En la medida en que el proceso de producción y reproducción están unidos, sólo existirá un contexto social único en el que ambos se forman, y el problema de aprender, básicamente, es parte de la producción, por lo que “el resultado de la enseñanza se *refleja* en la producción” (Lundgren, 1992). Desde esta perspectiva, el origen del currículo se

da entonces en el momento mismo en que aparece la educación como fenómeno social, como una tarea consciente y premeditada.

En suma, mientras que Brody, citado por Kemmis, considera que la historia del currículo es la historia de los métodos de enseñanza y a través de ellos es posible construir una visión de la educación, Lundgren cree que la historia de los “*códigos curriculares*” (contenidos), es la historia de la educación y del currículo (Kemmis, 1998). Dos posiciones opuestas de un mismo concepto: el currículo.

Aunque el objetivo de este epígrafe no es generar una discusión en torno al origen del currículo, si es importante dejar sentado que de sus múltiples concepciones y vastas acepciones se permiten deducir que no solamente es un concepto polisémico sino que se encuentra ligado al desarrollo de la sociedad y por ende de toda institución educativa.

Esto ha sido expresado en reiteradas ocasiones por expertos en investigaciones curriculares y en especial por la teoría marxista que sostiene que en cada estadio de desarrollo social, se ha dado una forma dominante de producción y por supuesto una forma dominante de reproducción, no solamente de las condiciones materiales, sino también de las condiciones culturales, simbólicas e ideológicas que le sirven de soporte. Por tanto, el currículo al desarrollarse en el contexto de la escolarización, “...no se da en el aire, se asienta, se modela, en una estructura determinada que es el espacio escolar, y en lo que se expresa de una sociedad en un lugar y en un tiempo específico” (Aguirre, 1993).

Aunque el concepto tradicional de currículo ha estado ligado a la idea de contenidos, de un plan previo, de un conjunto de conocimientos a enseñar, en la actualidad esos términos han sido revaluados y replanteados a partir de los cambios en los conceptos de educación, del concepto de escuela y del concepto de formación integral y permanente, por ello definir el currículo es una labor que en muchas ocasiones se torna difícil. Si la escuela tradicional estaba circunscrita a un espacio, una normatividad y unos contenidos en tiempos predeterminados, hoy el concepto de escuela involucra la vida misma, la cotidianidad, el quehacer diario

y de la misma manera el currículo, por tanto es posible conceptualizarlo más allá de esa predeterminación.

Por ejemplo, la relación escuela-entorno (pertinencia) encuentra en el currículo el puente de esa mediación, aunque no solamente en él, pero sí muy fundamental, ya que escuela y currículo son parte de un mismo proceso: la educación, lo que conlleva a concluir que el currículo, ante todo, es una praxis social y por lo tanto plétórica de contradicciones y conflictos, y quizás, es en este punto donde radique gran parte de los problemas para conceptualizarlo. Pero aunque existan múltiples definiciones de currículo y que además cada una de ellas comporte una fuerte carga educativa que conduce a comprenderlo más allá de la definición y de su propia conceptualización, nos encontraremos siempre con un conjunto de supuestos sobre la educación, sobre el sistema educativo y sobre la sociedad misma.

Abordar dichas disyuntivas permite clarificar el sentido, no sólo de la definición, sino del concepto que se quiere apropiarse por parte de los investigadores. Aunque no se trate de adoptar una definición general, se pretende seleccionar una que rompa los esquemas de un plan rígido, un propósito prescriptivo y una formación enmarcada en unas intencionalidades educativas adaptativas. Una que propenda por una comprensión y una formación integral y diversificada para enfrentar los avatares de un mundo complejo, dinámico y rápidamente cambiante. Para cumplir con este cometido se empezará por citar algunas definiciones y conceptos que conduzcan a una que se ajuste a los objetivos de este estudio.

En primera instancia Stenhouse considera al currículo como "...una tentativa para comunicar los principios y rasgos de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (Stenhouse, 1991). Este concepto hace del currículo una herramienta investigativa, dinámica y sometida a crítica permanente pero siempre asociada al proceso educativo.

Jimeno Sacristán y Pérez Gómez, en una visión más compleja del currículo lo consideran como “...un proyecto global, integrado y flexible” (Jimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989).

La ley 115 de 1994, señala por su parte que el currículo es:

“El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el Proyecto Educativo Institucional” (Ley General de la Educación).

Bajo estos criterios, el currículo se elabora entonces, para orientar el quehacer académico y debe ser concebido en forma flexible para permitir la innovación y adaptación de las características propias del medio cultural donde se aplica; debe tener en cuenta los fines de la educación, los lineamientos que expida el estado para su diseño, estructuración y conformación, además, permite la autonomía en las instituciones en cuanto a la organización de los cursos y contenidos, los métodos de enseñanza, la organización de actividades formativas, culturales, deportivas y la introducción de adecuaciones según las condiciones regionales o locales. Por lo tanto, el currículo debe constituir el principal objeto de la reflexión, pues de él dependen, en gran medida, la calidad de la enseñanza y la utilidad social del sistema educativo.

Según algunas concepciones, también abarca todo aquello que surge paralelamente a las actividades educativas planeadas. Debe ser abierto y flexible desde la perspectiva del alumno, de los procesos de aprendizaje y de la acción investigativa del maestro. Es decir, debe posibilitar la reorientación de cualquiera de esos aspectos en cualquier momento del proceso educativo, haciéndolo más dinámico.

Sin embargo hay que tener bien claro que detrás de cada definición, hay conceptos y construcciones teóricas que conducen a encontrar teorías curriculares o tendencias o perspectivas, que marcan de alguna forma el contenido de las definiciones. Pero aunque la literatura es amplia, actualmente si existe cierta claridad sobre cierta forma de clasificar y/o sistematizar las teorías curriculares,

por ello y para efectos de apoyar lo referente al papel del currículo en la relación escuela-entorno se pudiera intentar organizar o agruparlas en tendencias o perspectivas, que marcan diferencias sobre el significado del currículo. Estas son:

- **Perspectiva humanista.** Tiene que ver con las diferentes propuestas que a lo largo de la historia social hasta los comienzos del capitalismo configuraron la idea de formación, independiente del ideal o propósitos educativos que acompañó cada una. Correspondería a lo que Lundgren ha llamado el código curricular clásico. El currículum desde esta perspectiva tiene importancia por cuanto combinaba las diferentes dimensiones de la formación: lo cognoscitivo, lo afectivo y las habilidades y destrezas. La idea de un ser humano integral tomaba más sentido en esta propuesta.
- **Perspectiva técnica y eficientista.** En esta perspectiva sobresalen autores como Bobbit, Tyler y Taba, entre otros. Conciben el currículo como un plan debidamente estructurado, con etapas definidas, contenidos, actividades y resultados previamente determinados. Es una propuesta claramente funcionalista y anclada en los fundamentos básicos de la filosofía capitalista: orden, disciplina, racionalización y resultados observables, medibles y cuantificables. Sus fundamentos son la base hoy de las propuestas curriculares que buscan establecer como insumo básico en el diseño de los currículos al mercado y el empleo.
- **Perspectiva social y práctica.** Las experiencias en Dewey, la práctica deliberativa en Schwab y la acción intencionada y crítica en Stenhouse, constituyen los fundamentos de esta corriente que trasciende las posturas anteriores, por cuanto no circunscribe el currículo a intereses predeterminados sino que abre las posibilidades para el desarrollo de proyectos reflexivos con una visión crítica, abierta y favorable a la construcción curricular autónoma.
- **Perspectiva crítica contestataria.** Fundamentada en la teoría crítica de la educación. Los trabajos e investigaciones y propuestas comportan un alto contenido ideológico. Apple, Giroux (teoría de la resistencia), Bowles y Gintis (teoría de la correspondencia) y todos los estudiosos marxistas (teorías de la

reproducción) y neomarxistas de la educación que construyeron un discurso contrahegemónico y develaron las intencionalidades ocultas de la escuela y todo el sistema educativo.

- **Perspectiva crítica alternativa.** Constituye una corriente que fundamentada en los avances de la teoría crítica de la educación (Carr y Kemmis), en los aportes de Freire, Magendzo, Torres, de alguna forma de Dewey y Stenhouse, Morin (pensamiento complejo para una sociedad compleja) y las teorías constructivistas de corte social e histórico (Vygotski). Esta perspectiva tiene componentes deconstructivistas y posmodernos a partir de considerar que no existe un modelo único en los procesos del currículo y que además toda propuesta debe ser deconstruida (análisis) y reconstruida (síntesis) en un proceso permanente.

Entiende el currículo en su doble dimensión como “puente entre la teoría y la práctica y como mediación entre la universidad y la sociedad. Esta perspectiva concibe el currículo como un proyecto flexible, abierto, dinámico, autónomo, problémico, ecléctico, integrado, cambiante, construido sobre la base de la investigación como el eje para su elaboración y desarrollo. Concreta la relación entre el proyecto educativo institucional y las prácticas curriculares, estableciendo la interacción entre los procesos internos de la escuela (universidad) y la sociedad, tomada como una totalidad, esto es como la síntesis de múltiples dimensiones, en dónde el mercado es apenas una de las dimensiones.

Por tanto, aquí lo relevante es plantear el problema desde su raíz, desde la libertad de los sujetos, que viven en las culturas, que cada uno la siente y aprecia de manera singular. De alguna manera las transformaciones que se han dado en el mundo con la globalización han colocado los procesos de formación (currículo) en crisis. Los componentes de la moderna producción capitalista, flexibilidad, polivalencia, creatividad, investigación, interdependencia, han entrado a hacer parte del campo educativo y el currículo de ayer ha entrado en crisis al no poder responder al mundo cambiante de hoy. La universidad y el currículo tienen nuevos

retos, más complejos y diversos y por ello las nuevas propuestas curriculares deben ser capaces de interpretar esa realidad y de transformarla (Mejía, 1999).

En el sistema escolar siempre subsistirá el problema de organizar colectivamente el proyecto general de educación o el currículum común. Por nuestra parte creemos que eso es posible e incluso conveniente si, junto al derecho a la diferencia, no olvidamos el principio de la igualdad (Mejía, 1999). En resumen, y a partir de las regularidades que se dan en las diversas conceptualizaciones y definiciones de currículo, los investigadores se adhieren a la reconceptualización hecha por Celin quien lo considera como:

“...un proyecto educativo integral que norma las actividades escolares precisando la intencionalidad de formación a través de la interlocución entre conocimiento y cultura, con la participación de estudiantes, profesores y comunidad para entregar a la sociedad un ser humano consiente de sí mismo y de sus potencialidades mentales, físicas y espirituales, con identidad y capacidad para desempeñarse idóneamente en su contexto cultural y con un alto grado de responsabilidad social para contribuir con el desarrollo de su entorno, región y país” (Celin, 2008).

2.3. Evaluación del Currículo.

En este epígrafe, en coherencia con la presente investigación la cual ha sido enfocada hacia los cambios que debe tener el currículo con miras a su posterior evaluación, se procurará realizar una síntesis de los diferentes modelos de evaluación curricular para que sirvan de base al modelo que se ha presentado en el capítulo dos. Cabe resaltar igualmente que la evaluación curricular debe ser entendida como una actividad sistemática y permanente que permite mejorar en forma continua el currículo, ya que el mismo puede dejar de responder a las necesidades y valores que lo justifican. El término evaluación curricular ya sea en diferentes contextos o situaciones mantiene su concepción de un proceso de participación en la toma de decisiones que hace posible que el currículo se adapte a los cambios tecnológicos y a las necesidades sociales.

Ahora, si bien es cierto que existe una amplia gama de teorías sobre evaluación curricular, en la literatura revisada se encuentran básicamente dos problemas: la desarticulación entre los modelos de evaluación del currículo dentro de un enfoque curricular explícito y su inserción en modelo pedagógico específico; y la selección de un modelo de evaluación del currículo ya existente para evaluar diseños curriculares alternativos.

Es por ello que en esta investigación, se planteó la necesidad de diseñar, construir y aplicar un modelo de evaluación curricular coherente, pertinente y contextualizada para el nivel de preescolar, puesto que consideramos que los modelos de evaluación curricular existentes, en sus aspectos generales no se corresponden con los lineamientos pedagógicos, didácticos y propiamente curriculares de un diseño alternativo, nuevo y contextualizado en un caso particular.

A continuación se analizan algunas definiciones de evaluación curricular, plasmadas en la bibliografía especializada de los últimos 40 años, con el objetivo de extraer las regularidades que manifiestan entre sí. Comenzando por los clásicos, Tyler y Taba, enmarcados en la tendencia conductista y cuya labor teórica corresponde fundamentalmente a las décadas del 50 y 60, enfatizan que la evaluación curricular, tiene como fin, determinar en qué medida se satisfacen los objetivos de la enseñanza.

Obsérvese la definición de Ralph Tyler:

“El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios”. (Tyler, 1973)

Tyler considera que la evaluación, la cual circunscribe a la verificación del logro de objetivos medibles a través de la transformación de la conducta del individuo, debe propiciar información también acerca de los aciertos de la escuela, es decir que los establecimientos deben ser evaluados de acuerdo con su capacidad para

alcanzar objetivos importantes, plasmados en el currículo, y que esta evaluación debe traducirse en términos comprensibles para la comunidad.

Por su parte Hilda Taba sostiene argumentos parecidos: "...el diseño debe incluir un plan de evaluación sistemática. La evaluación es esencial para corroborar si las metas educacionales se logran y si hay consistencia entre los objetivos del programa y el rendimiento de los estudiantes" (Taba, 1962)

Revisando algunos teóricos en los años setenta y ochenta, se puede ver que se mantiene la idea de considerar la evaluación como constatación de los objetivos, sin embargo, la consideran también un elemento útil de la toma de decisiones para el mejoramiento del currículo. Por ejemplo, dice Arnaz, un teórico de los años setenta:

"Evaluar el currículo es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo" (Arnaz, 1995)

Este autor mantiene el mismo criterio de que el fin de la evaluación curricular es constatar los resultados o logros de los objetivos, aunque explicita que la interpretación de los resultados de la evaluación debe proporcionar elementos para la toma de decisiones en cuanto a la modificación del currículo.

Por su parte, Lawton sostiene (y a la vez cita a Cronbach) que:

"L. J. Cronbach sugiere que la evaluación no se refiere sólo al éxito de la enseñanza o del aprendizaje sino también a las informaciones sobre la base de las cuales puede tomarse una decisión" y propone las siguientes: Mejoramiento del programa. Referido a los métodos y el material pedagógico. Decisiones sobre las personas. Referido al alumno y sus progresos. Regulación Administrativa. Referido a la calidad del sistema, la del personal docente, etc." (Lawton, 1980)

Barry Macdonald, (quién dirigió el proceso de evaluación del *Humanities Curricular Projects*), también citado por Lawton, plantea que

"...la evaluación del currículo debe responder a las exigencias de los distintos públicos, aclarar los procesos de organización complejos y ser pertinente tanto respecto a las decisiones públicas como a las profesionales en la Educación" (Lawton, 1980).

Analícese cómo ha evolucionado este concepto en la última década, donde ya se habla de que el fin de la evaluación curricular no es tan sólo determinar el logro de los objetivos y la toma de decisiones, sino que también comienza a hablarse de indicadores económicos y de eficacia y eficiencia educacional.

A continuación se presenta la definición de Araujo y Chadwick:

“La evaluación dentro de un enfoque sistemático, se ocupa de los aspectos de desarrollo de un programa o de un alumno dentro del desarrollo de un programa (evaluación formativa) y de los aspectos del producto final -alumno o programa- lo que implica las nociones de eficacia, eficiencia, costo y adecuación de los objetivos.

La evaluación así entendida es parte integrante del sistema, no un subsistema ad hoc, aunque pueda serlo para tareas específicas” (Araujo y Chadwick, 1988).

Al respecto Rosa M. Celi considera que:

“...la evaluación curricular es un proceso continuo, inherente al currículo, que sirve para recoger información en todas las etapas del proceso educativo, determinar el logro de objetivos, la eficacia de los recursos empleados, tomar decisiones, retroalimentar al sistema y procurar su mejoramiento” (Celi, 1994).

Las venezolanas Nozenko y Fornari (1995) sostienen que:

“La evaluación curricular es un proceso inherente a la práctica curricular, que partiendo del diagnóstico de la situación, se identifica y recoge sistemática, continua y organizadamente, información útil, cualitativa y cuantitativa, que una vez analizada e interpretada, evidencie el grado de correspondencia entre lo previsto y lo logrado de un programa, independientemente de la fase en que se encuentre: planificación, implantación, ejecución o culminación; todo ello con el propósito de guiar la toma de decisiones con la finalidad de mejorar, modificar o descontinuar el programa en cuestión” (Nozenko y Fornari, 1995)

De estas definiciones se desprende un cierto espíritu eficientista, sobre todo en lo relacionado con los aspectos económicos, sin embargo es interesante cómo enfatizan en la necesidad de combinar indicadores cualitativos y cuantitativos, incluso en algunos casos se hace referencia a la importancia de considerar la

formación de valores, en el proceso de evaluación curricular. Las conclusiones de Lawton al respecto, ponen esto último de manifiesto.

“Está claro que hay muchas definiciones de la evaluación y que estas son a veces opuestas. La mayoría tienen en común los rasgos siguientes: a) la evaluación tiene como función proporcionar información sobre el éxito o fracaso probable de programas educativos (o de personas); b) esta información es o debería ser útil como base para tomar decisiones relativas a la educación; c) las decisiones relativas a la educación deberían tomarse en un contexto más amplio que la escuela o institución docente; d) las decisiones de evaluación implican valores; pretender lo contrario sería una ingenuidad” (Lawton, 1980).

Del análisis de las definiciones anteriores, sobre la evaluación curricular, se desprende que existen consideraciones comunes y tendencias, como son:

1. Es un proceso inherente a la práctica curricular.
2. Debe proporcionar información útil, cuantitativa y cualitativa, lo cual conduce a considerar los valores en la evaluación del currículo.
3. Debe evidenciar el grado de correspondencia entre lo previsto y lo logrado.
4. La información debe estar dirigida a la toma de decisiones con el fin de mejorar el currículo.
5. Constituye un instrumento para lograr el cambio en las instituciones, su gestión y la política educacional.
6. La evaluación curricular debe tener en cuenta indicadores de eficiencia y eficacia.

Considerando los elementos comunes entre las diferentes definiciones acerca de la evaluación del currículo y sus tendencias actuales, se asume en esta investigación la definición de la ecuatoriana Rosa María Celi, por considerarla la más abarcadora.

Este estudio corrobora que la evaluación del currículo no está dirigida sólo al control de resultados que se enmarcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también tributa al proceso de gestión de recursos de la institución.

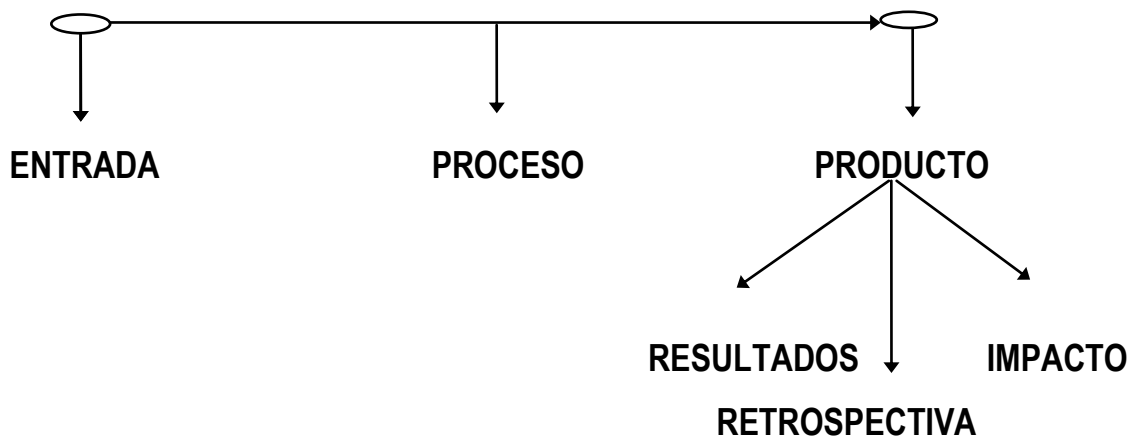
Existen diferentes clasificaciones sobre la evaluación curricular aquí se

considera a partir de la temporalización por ajustarse mejor al propósito de esta tesis, y para lo cual se propone la siguiente clasificación a partir del análisis de diferentes referentes bibliográficos:

- Evaluación de entrada
- Evaluación de proceso
- Evaluación de producto

Dentro de esta última se identifican la Evaluación de Resultados, la Evaluación Retrospectiva y la Evaluación de Impacto.

Figura 1. Tipología de la evaluación curricular



Fuente: Elaboración propia

Se conoce como evaluación de entrada aquella que se realiza en el momento de iniciarse la implementación del programa y está dirigida a determinar las necesidades sociales del entorno (DNE) y las tendencias que se manifiestan en éste, relacionadas con el programa objeto de evaluación, además de establecer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes (DNA) y sus intereses o motivaciones y establecer las necesidades de recursos para el desarrollo del currículo.

La evaluación de proceso es aquella que se realiza durante la ejecución del

programa, está encaminada a garantizar la eficacia del mismo, es decir garantizar que los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender.

La evaluación de producto se realiza al concluir el programa cuando los principales indicadores de control se pueden conformar y está dirigida a valorar la efectividad del programa, es decir conocer los resultados en relación con lo planificado, a través de los indicadores de eficiencia y eficacia. Se puede hablar de tres tipos de evaluación de producto a partir del momento en que ésta se realiza: evaluación de resultados, evaluación retrospectiva y evaluación de impacto.

La evaluación de resultados se realiza inmediatamente después de concluido el programa, se apoya en la información recogida durante la evaluación de entrada y proceso. La comparación entre lo planificado originalmente y el resultado final obtenido, permite emitir los juicios de valor correspondientes y tomar decisiones en cuanto a la modificación del programa, la superación permanente del egresado del programa y la gestión de la institución.

La evaluación retrospectiva se realiza de acuerdo a las características del currículo y oscila entre los primeros seis meses y hasta los tres primeros años de concluido el programa, cuando el egresado está realizando las funciones para las cuales se preparó. Esta evaluación permite conocer el desenvolvimiento del egresado en su actividad y el nivel de implementación que ha hecho de los conocimientos adquiridos, con el fin de tomar decisiones en cuanto a su asesoramiento y perfeccionamiento, así como introducir las correcciones del programa para mejorar su relevancia. Permite a la institución establecer la relación gasto-beneficio del programa, ajustar y exigir la implementación de las competencias del mismo y determinar las desviaciones que inciden en la gestión y que están relacionadas con el programa desarrollado.

La evaluación de impacto se realiza entre uno y hasta diez años después de concluido el programa, cuando es factible medir la transformación del entorno debido a la acción y la actividad del egresado. Esta evaluación permite conformar con más exactitud el gasto-beneficio del programa.

La evaluación de recursos está referida a la evaluación de insumos de todo tipo, la planta física, el personal docente y la estructura administrativa con incidencia directa en el programa. Esta evaluación se realiza como un subconjunto de cada una de las otras. Así al realizar la evaluación de entrada es necesario establecer lo que se necesita y con qué realmente se cuenta y tomar la decisión de modificar el programa o invertir en los recursos faltantes. Durante la evaluación de proceso también se evalúan los recursos periódicamente con el mismo fin y en la evaluación de resultados se valora la incidencia que pudo haber tenido sobre el éxito del programa este aspecto.

2.4. ANÁLISIS DE ALGUNOS MODELOS DE EVALUACIÓN CURRICULAR.

A continuación se analizan un conjunto de modelos de evaluación curricular, seleccionados entre una gama de los más representativos, a partir de aparecer citados en la bibliografía especializada. Algunos autores (Salcedo, Valbuena, Celi, Nozenko y Fornari, Macbride y Jonhson) clasifican los modelos de evaluación curricular a partir de los siguientes enfoques:

- a) La evaluación como logros de objetivos
- b) La evaluación orientada a emitir juicios de valor
- c) La evaluación como información para la toma de decisiones
- d) La evaluación basada en el análisis de sistemas
- e) La evaluación iluminativa
- f) Evaluación-acción

Por considerarlos más cercanos a la concepción de evaluación curricular establecida en el epígrafe 2.1, se analizan a continuación los modelos de algunos autores que pueden incluirse dentro de la clasificación anterior (b) como son Robert Stake y Mike Provus (citados por Stenhouse, Celi, Valbuena, Nozenko y Fornari), cuyos trabajos se enmarcan en las décadas 60 y 70, en los Estados Unidos, continúa con la clasificación (c) el modelo del autor D. Stufflebeam,

también de Estados Unidos de Norteamérica de las décadas de los 70 y 80; dentro de la clasificación (d) Se incluye además en el estudio las propuestas del mejicano José Arnaz.

2.4.1 Modelo de evaluación curricular de R. Stake. El Modelo de la Figura (Countenance Model), elaborado por Stake a fines de los años 60, se inspiraba en el modelo de Tyler, en el cual se comparan los resultados observados con los deseados. Stake concibe la figura como el rostro de la evaluación o su imagen total y que esta constituye una red o mapa que permite localizar los problemas de un programa.

Establece dos matrices, descriptiva y judicativa, a través de la cuales es posible establecer la congruencia y contingencia entre tres elementos: antecedentes, transacciones y resultados, los cuales define de la forma siguiente:

- Antecedente: cualquier condición preexistente a la planificación de un programa que pudiera influir de alguna manera sobre los resultados.
- Transacción: estrategias metodológicas que se planifican para llevar a cabo el proceso de instrucción.
- Resultado: consecuencia del proceso de enseñanza- aprendizaje que se evidencia a través del rendimiento del alumno. Se mide empleando indicadores relacionados con la adquisición de conocimientos, y habilidades.

En el análisis de la matriz descriptiva se examina y contrasta lo que se pretendía (intenciones) y lo que se da en la realidad (observaciones). En la matriz judicativa se ubican las normas (estándares de excelencia) que sirven de base a los juicios y los juicios mismos. Las normas constituyen para Stake la base para la toma de decisiones. Aconseja además combinar ambas matrices en el desarrollo de la evaluación y la posibilidad de establecer comparaciones con programas alternativos. Señala también la necesidad de una fundamentación teórica para establecer las bases filosóficas y propósitos del programa a evaluar

Este modelo no se aleja de la idea de comparar los objetivos preestablecidos

con los logrados, visto esto a través de indicadores conductuales, es decir nivel de adquisición de los conocimientos, y habilidades. Interesante resulta el empleo de matrices para el análisis, al igual que el establecimiento de indicadores deseados o la comparación con otros programas. Por otra parte el modelo no deja claro los métodos a emplear para la obtención la información, ni cómo se evaluarán los valores a formar, declarados en el currículo.

2.4.2 Modelo de Provus o de discrepancias. El modelo que se analiza a continuación es el modelo de Provus, llamado también modelo de discrepancias citado por Celi, (1995) y Nozenko y Fornari (1995). El propio Provus lo define como el proceso que establece comparaciones entre el es y el debe ser. Este modelo consta de cinco fases o etapas: 1. El diseño definición del programa. 2. El procedimiento de instalación del programa. 3. El proceso. 4. El producto. 5. La comparación del programa.

Aquí se abordará a partir de la cuarta fase (el producto), el propio autor plantea que en la fase producto se contrastan los logros reales del programa con los estándares establecidos en la fase de diseño con el fin de detectar las discrepancias.

En la etapa número cinco se incluye el análisis en términos de costo/beneficio del programa una vez que haya sido completado, lo que constituye un aspecto importante a considerar. Luego de haber hecho esto se contrasta con otros programas alternativos, se determina el rendimiento y la efectividad del mismo, tomando en cuenta los estándares establecidos con el fin de mantener, discontinuar o modificar el programa.

Este modelo toma como punto de partida los objetivos definidos en el diseño del currículo y compara los resultados para establecer las discrepancias con relación a estos. Este criterio niega la posibilidad de transformación que pueden sufrir los objetivos propuestos, durante el desarrollo del propio currículo. En lo que respecta a la comparación entre programas la dificultad está en que es necesario conocer otros programas alternativos para poder brindar una valoración de los resultados obtenidos.

Aunque también establece que se pueden plantear estándares deseados y a partir de estos hacer la comparación del programa costo/beneficio y al final probar que el beneficio es proporcional al costo relacionándolo con los estándares establecidos en el diseño del programa o currículo.

2.4.3 El modelo C.I.P.P. de D. Stufflebeam. El modelo C.I.P.P. (contexto, insumos, proceso y producto), como establece su propio autor Stufflebeam, está dirigido a la toma de decisiones para la solución de problemas. El modelo supone cuatro tipos de evaluación, ya mencionadas, y de ahí toma su nombre a continuación se detalla:

- La evaluación de contexto tiene como propósito determinar si las metas se corresponden con las necesidades que deben satisfacer.
- La evaluación de insumos está dirigida a ofrecer información acerca de cómo emplear los recursos para el logro de los objetivos del programa.
- La evaluación de proceso está dirigida a constatar si el modelo se está implementando según lo previsto y si los que participan en el programa aceptan y desempeñan sus funciones.
- La evaluación del producto está dirigida a establecer hasta qué punto el currículo ha satisfecho las necesidades de los beneficiarios, así como sus efectos.

Tabla 1. Modelo C.I.P.P.

Estrategias	Contexto	Insumos	Proceso	Producto
Decisiones de	Planificación	estructuración	implementación	reciclaje
Propósitos	Formulación de objetivos	Determinación de recursos	Control de procedimientos y actividades	Modificar, continuar ó concluir

Fuente: Stufflebeam y Shinkfield (1987)

Stufflebeam introduce la necesidad de la metaevaluación, aunque referida a normas, las cuales deben garantizar la validez y exactitud del informe final de la

evaluación.

Este modelo deja explícito lo que se debe evaluar en cada momento del desarrollo del currículo y el tipo de decisión a tomar, el autor recomienda que los diseños de las evaluaciones deben adecuarse a cada situación, por lo que no establece indicadores y variables, las cuales debe establecer el propio evaluador.

2.4.4 La evaluación del currículo según José A. Arnaz. Aunque en su obra Arnaz no desarrolla un modelo de evaluación curricular como tal, de hecho propone un conjunto de tareas que vale la pena analizar por las siguientes razones: la obra de Arnaz tiene gran difusión en Latinoamérica y es de hecho un clásico en este ámbito, aunque se mantiene como continuador y enriquecedor de las concepciones de Tyler y Taba acerca del currículo, su propuesta contiene elementos sobre los que es necesario reflexionar.

En lo que respecta a la evaluación del currículo, Arnaz plantea que es una tarea dirigida a establecer su valor (del currículo) como el recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, para determinar si conviene conservarlo o no. De hecho este planteamiento, indica que este autor, considera que la evaluación curricular se realiza para orientar la toma de decisiones, aunque como se constatará más adelante, también la emplea como dirigida a comprobar el logro de los objetivos propuestos.

Asimismo divide la evaluación en dos facetas distintas en cuanto al tipo de información disponible en el momento de emitir los juicios de valor: formativa y sumativa. En este análisis sólo se considerará la segunda, por estar más cerca del objetivo de la tesis. El autor propone cuatro tareas para realizar la evaluación sumativa: 1. Evaluar el sistema de evaluación. 2. Evaluar las cartas descriptivas. 3. Evaluar el Plan de Estudio. 4. Evaluar los objetivos curriculares.

En el primer paso, el fin es determinar si el sistema de evaluación empleado durante la aplicación del currículo, es coherente con los objetivos y los principios filosóficos, políticos y científicos declarados. En el segundo paso, el fin, es establecer si los objetivos específicos, pueden ser alcanzados por los educandos en las circunstancias que se declaran en las cartas descriptivas y si son

coherentes con los propósitos generales del currículo. En cuanto a la evaluación del Plan de Estudio, se pretende determinar si realmente existe una coherencia sistémica entre los niveles de definición de los objetivos y si todos son realmente alcanzables. La última tarea está dirigida a comprobar el logro de los objetivos curriculares y su relevancia. La relevancia la refiere no sólo al momento en que se elaboró el currículo, sino también a los cambios que hubieren sufrido las necesidades previstas, durante el desarrollo de este.

Esta propuesta de evaluación se apoya mucho en la verificación de la documentación, es decir de la revisión de los diferentes documentos propios de la elaboración del currículo, aunque un elemento importante es que plantea la necesidad de que exista coherencia entre los propósitos declarados en el currículo y el sistema de evaluación que se aplica.

De este estudio se infiere que es necesario emplear modelos de evaluación curricular, que tengan un enfoque globalizador, incluyan indicadores cualitativos y cuantitativos, que permitan establecer el logro de los objetivos y su comparación con otros currículos así como considerar sus beneficiarios.

Al arribar a este punto de la investigación surgió una pregunta casi obligada: ¿cómo construir un modelo de evaluación curricular? Lo cierto es que los autores no establecen con claridad la metodología que emplearon para construir sus respectivos modelos de evaluación, por lo que este aspecto se hace necesario incluirlo en la investigación y se aborda en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

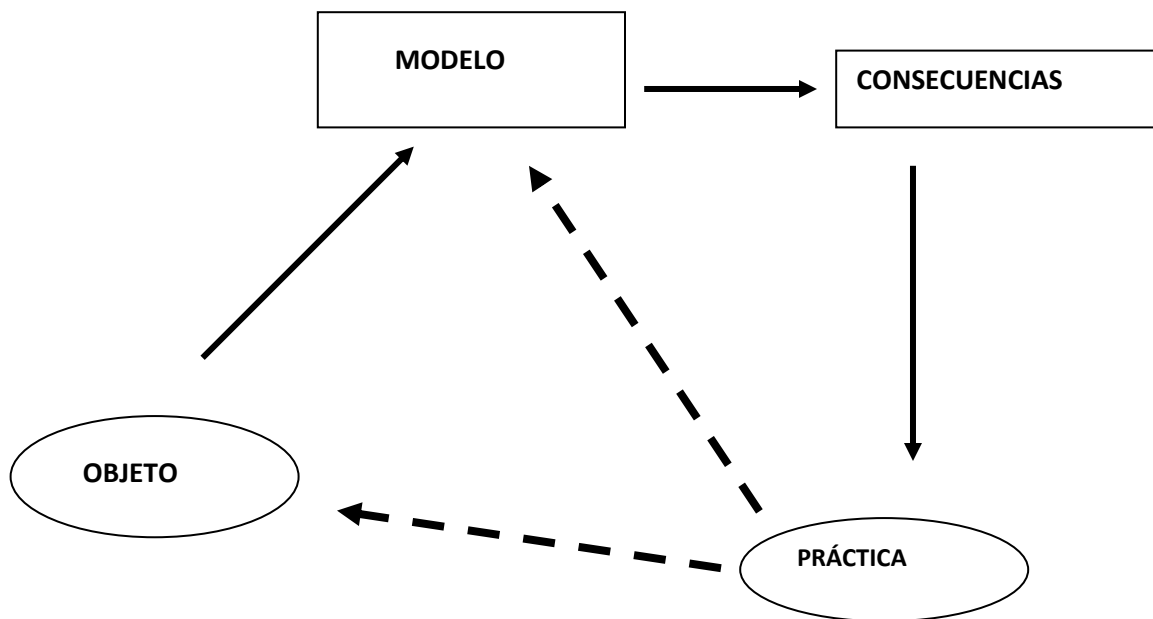
Diseño de Investigación

Capítulo 3. Modelo para la Evaluación del Currículo

3.1. Construcción de un Modelo general para la Evaluación del Currículo de Preescolar

En este capítulo se establece el procedimiento para la construcción de un modelo de evaluación curricular, a partir del método de la modelación, así como el modelo general y los instrumentos para tal fin. La construcción de un modelo, responde a la lógica del método de la modelación. Una adecuación esquemática de este método, se adapta de Rasumovski (1987):

Figura 2. La Modelación



Fuente: Elaboración propia

En esencia se parte del objeto, se analizan las propiedades y características del mismo, se convierten en abstracciones (modelo), a partir de este último se hacen inferencias acerca del objeto y sus relaciones, y posteriormente se realiza la comprobación práctica como criterio de la verdad, cuya información permite

corroborar la validez del modelo y por tanto acercarse más al conocimiento del original modelado.

3.2. Consideraciones acerca de la construcción de un Modelo de Evaluación Curricular.

La construcción de un modelo de evaluación curricular presenta las especificidades propias del complejo proceso de evaluación, por lo que es necesario esclarecer estas. Con este fin se hace el siguiente análisis acerca de las consideraciones de algunos autores, para la construcción de un modelo de evaluación curricular. Solé y Mirabet, proponen la siguiente secuencia de interrogantes para construir un modelo de evaluación curricular (Solé y Mirabet, 1994):

1. Si los objetivos de las acciones se correspondían con las necesidades.
2. Si el programa formativo ofrecido al personal de la empresa era la respuesta adecuada a las necesidades de formación.
3. Si las acciones de formación se han llevado a cabo correctamente, es decir si los participantes han aprendido lo que se pretendía en los objetivos.
4. Si los métodos, las técnicas y los soportes, así como las habilidades docentes de los formadores, eran de calidad.
5. Si el programa ha modificado y mejorado el comportamiento del personal de la organización.

Analizando la secuencia de interrogantes anteriores, se tiene que la 1, 2, 3, y 4 corresponden a las dimensiones de relevancia, eficacia y procesos vinculados a la calidad de la educación. D'Hainaut por su parte establece otra secuencia de preguntas, las que en su opinión deben ser respondidas para evaluar un currículo (D'Hainaut, 1980):

1. ¿Para qué se evalúa?
2. ¿Qué se quiere o debe evaluar? (Aquí define algunos aspectos que deben ser objeto de la evaluación)

3. ¿Quién hace la evaluación?
4. ¿Qué criterios se siguen en la evaluación?
5. ¿Qué es lo que se evalúa?
6. ¿Cómo se hace una evaluación? (Aquí define métodos e instrumentos)
7. ¿Cuáles son los efectos de la evaluación?

Mientras los primeros autores definen en su propia secuencia de preguntas, la evaluación curricular dirigida al mejoramiento, D'Hainaut, deja en su modelo este aspecto totalmente abierto, para que decida el evaluador, cuando pregunta ¿para qué evaluar? y ¿cuáles son los efectos de la evaluación? Ambos coinciden en la necesidad de evaluar procesos y eficacia del aprendizaje. Sin embargo este autor aporta un elemento importante y es la propuesta de incluir los métodos para la recogida de la información en el modelo, y combina en su concepción, los métodos cuantitativos con los cualitativos.

Por su parte Viquez considera los siguientes criterios (Celi, 1994):

1. Establecer el enfoque general de la evaluación
2. Describir la audiencia o público que se incluirá en la evaluación, para la búsqueda de información y para la entrega de resultados
3. Describir la finalidad y los objetivos que guían el proceso
4. Diseñar y probar los instrumentos que se emplearán, procurando que sean confiables, válidos y objetivos
5. Describir los propósitos y procedimientos que se emplearán
6. Analizar las posibles fuentes de información
7. Describir los procedimientos que se usarán para analizar la información
8. Anticipar ideas del informe final

Los criterios de este autor son más generales y aunque tiene puntos de coincidencia con los anteriores, aporta nuevos elementos, al exponer la necesidad de probar los instrumentos que se proponen para la evaluación del currículo, establecer su enfoque general y definir los participantes.

Sintetizando los elementos comunes, del estudio anterior, se arriba al siguiente conjunto:

1. Establecer los objetivos de la evaluación curricular
2. Emplear métodos cualitativos y cuantitativos
3. Establecer quiénes intervienen en la evaluación

A continuación se exponen los criterios a que arribaron los autores de este texto en relación con la construcción de un modelo de evaluación curricular. Estos criterios se elaboraron a partir de las regularidades encontradas en las propuestas estudiadas, así como las diferencias que como aportes manifiestan los autores, se tuvo en consideración también la concepción de evaluación que se revela como tendencia en la actualidad y el resultado del estudio de los modelos de evaluación curriculares:

- La unidad de la cualidad y cantidad como elementos fundamentales para determinar los rasgos esenciales de todo proceso, fenómeno u objeto.
- La importancia del contexto histórico concreto en que se desarrolla un fenómeno o proceso para lograr su mejor comprensión.
- La relación de la teoría con la práctica como elementos indisolubles en el proceso del conocimiento científico.

3.3. Criterios a considerar en la construcción de un Modelo para la Evaluación Curricular.

A continuación se establecen algunos criterios necesarios para la construcción de un modelo de la evaluación curricular:

1. Considerar el enfoque y la fundamentación del currículo a evaluar. Esto significa que es necesario que exista coherencia entre la evaluación y el modelo pedagógico en que está insertado el currículo.
2. Establecer el universo de personas involucradas en el proceso de la evaluación. Esto significa determinar quiénes son las personas involucradas en el proceso de evaluación y qué papel desempeña cada una.

3. Definir los objetivos del proceso. Significa establecer el para qué y el qué se evalúa o desea evaluar, lo cual no significa ignorar lo que el propio proceso de desarrollo de la evaluación pueda aportar.
4. Establecer los criterios, variables e indicadores a evaluar. Este es un elemento muy importante, ya que los criterios e indicadores establecidos, permiten la operacionalización del modelo de evaluación y ayudan a definir las fuentes y los métodos para la recogida y procesamiento de la información.
5. Determinar los métodos que se emplearán para recoger y procesar la información. Establecer previamente los métodos a emplear constituye una guía importante para el equipo evaluador, aunque estos métodos puedan sufrir modificaciones dentro del propio proceso de la evaluación del currículo.
6. Diseñar y probar los instrumentos a emplear en el proceso de evaluación. Esto garantiza el empleo de instrumentos que se han corregido en la práctica garantizando que al implementar el proyecto de evaluación, se haya probado la efectividad de los mismos.
7. Adelantar la forma en que va a presentarse el informe. Esto permite establecer el formato de tablas y ordenamiento de datos desde el inicio y simplifica la elaboración del informe final.

3.3.1 Los siete criterios para el caso del currículo se desglosan de la forma siguiente:

1. En el caso de la Educación Preescolar se reflejan como fundamentación del currículo las siguientes dimensiones:
 - Integralidad
 - Flexibilidad
 - Pertinencia
 - Evaluación
 - Uso de las Tic
 - Recursos de apoyo docente
 - Impacto de la gestión comunitaria

2. El universo de personas involucradas que se designarán como beneficiarios directos, (los alumnos), beneficiarios indirectos, (docentes, directivos, familiares, clientes y empleadores).
3. Los objetivos del proceso de evaluación ya están plasmados en la propia concepción de evaluación curricular que se asume.
4. El establecimiento de los criterios, variables e indicadores se formularán a partir del objeto mismo.
5. Los métodos se establecerán a partir de los criterios y variables que se determinen para la evaluación.
6. La aplicación práctica del modelo en diversos currículos permitirá constatar la validez de los instrumentos y del propio modelo.
7. El informe contemplará una descripción de los resultados, con el empleo de tablas y la estadística descriptiva y una valoración de los aspectos más significativos detectados durante el proceso de evaluación.

3.4. Procedimiento para aplicar el Método de la Modelación a la construcción de un Modelo de Evaluación Curricular.

Siguiendo el camino del método de modelación, en el caso de la construcción de un modelo para la evaluación del currículo, es necesario precisar:

1. ¿Cuál es el objeto en la modelación: currículo o evaluación?
 2. ¿Qué aspectos del objeto se deben evaluar?
 3. ¿Cómo operacionalizar los aspectos seleccionados?
 4. ¿Cómo comprobar su validez?
-
1. La respuesta a la primera pregunta pudiera parecer trivial ya que se habla de un modelo de evaluación, sin embargo la fuente que debe aportar el contenido a evaluar, es el objeto de evaluación, es decir el currículo, ya que: “La

valoración, en principio refleja la misma realidad objetiva que es reflejada en el conocimiento” (Fabelo, 1989).

2. En cuanto al segundo interrogante, el proceso de modelación, lleva implícito, que con el fin de facilitar el estudio del objeto, de éste se modelan sólo aquellos rasgos o características, que son de importancia para la arista del objeto a estudiar. El interrogante dos ¿qué aspectos del objeto se deben considerar en el modelo?, lleva inevitablemente a esta otra: ¿cómo seleccionar los aspectos del objeto a evaluar? Si bien como ya se trató anteriormente, no existen fórmulas para dicha selección, la práctica de este trabajo, permite afirmar que la propia concepción de la evaluación y sus fines: para qué evaluar, contribuyen a encauzar dicha selección, en tanto direccionan lo que se desea evaluar del objeto (currículo).
3. El interrogante tres lleva al proceso de operacionalización de los aspectos seleccionados a través de los criterios, variables e indicadores y que tienen su concreción en el modelo de evaluación que se está construyendo. Para este fin se considera que los siete criterios a los que se arribaron en el epígrafe anterior, constituyen una guía, de igual forma la aplicación de las leyes de la Pedagogía, los resultados de la práctica pedagógica y evaluativa.
4. Por último hay que decir, que como elemento fundamental para probar la validez del modelo, es indispensable su comprobación práctica. Los resultados recogidos y la metaevaluación, es decir la evaluación de la evaluación a través de la reflexión acerca de la validez y fiabilidad de los métodos e instrumentos empleados y de los resultados logrados, brindarán elementos acerca de la eficacia del modelo construido.

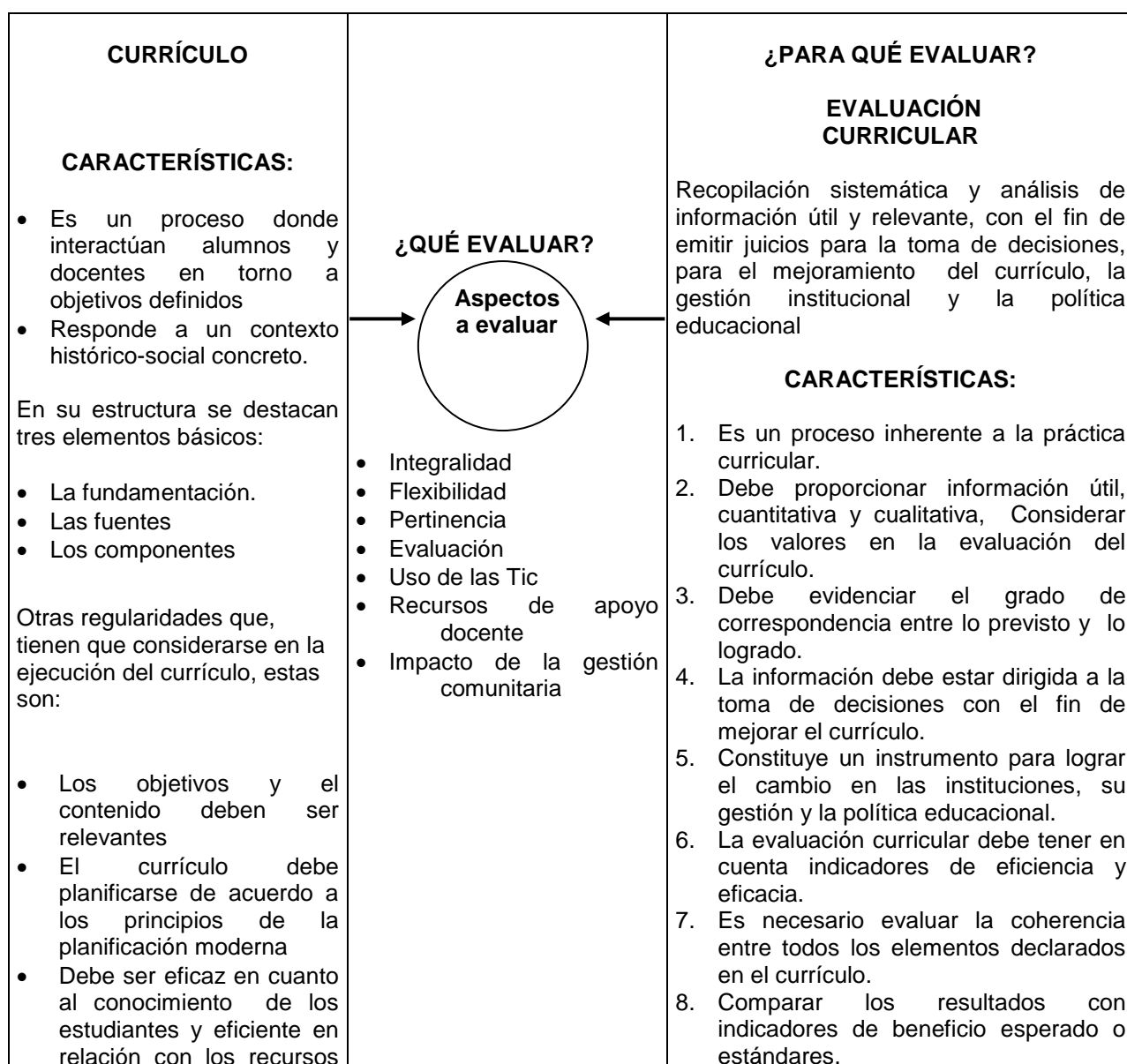
El procedimiento descrito se puede sintetizar en el siguiente esquema que responde a las tres preguntas clásicas de toda evaluación: ¿Para qué evaluar? ¿Qué evaluar? y ¿Cómo evaluar?

3.4.1 Selección de los aspectos a evaluar del currículo. El procedimiento para la selección de los aspectos a evaluar implica establecer el objeto a modelar, en este caso no se trata de un currículo en particular sino de los planteamientos

teóricos existentes acerca de dicho proceso, considerando además la concepción de la evaluación, y su necesidad actual para la escuela que como se expresó en la introducción a esta tesis, requiere ser: totalizadora, eficaz, más simple y general.

A continuación se presenta una síntesis de estos elementos: las conceptualizaciones teóricas que definen la esencia del currículo así como las principales concepciones acerca de la evaluación y luego se procede a la relación entre ambas para llegar a la selección de los aspectos a evaluar.

Tabla. 2. Procedimiento para el diseño del modelo para la evaluación curricular
(Adaptado de Cruz, 1989)



<p>que emplea.</p> <ul style="list-style-type: none">• No puede estar alejado de las tendencias fundamentales de su tiempo.		<p>9. Comparar con otros programas. 10. Debe existir coherencia entre la evaluación que se adopte y los propósitos declarados en el currículo. 11. Establecer los objetivos de la evaluación. 12. Considerar los beneficiarios.</p>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Cruz, 1989

A partir del concepto de currículo y sus características así como la concepción de evaluación curricular antes expuesta es posible seleccionar los aspectos fundamentales a evaluar, jerarquizando dichos aspectos esenciales. Es decir:

En cuanto a la dimensión integralidad del currículo se considera que él debe contribuir a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión y los objetivos institucionales. Así se obtiene, como un aspecto a evaluar los objetivos y contenidos, los cuales deben responder al criterio de relevancia y deben ser contrastados con los resultados.

Siguiendo el mismo análisis se tiene la dimensión Flexibilidad del Currículo que lo contempla en función de mantenerse actualizado y pertinente, con el objeto de optimizar la movilidad de los estudiantes hacia otras instituciones. Por su parte, la dimensión Pertinencia hace referencia a que los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios son coherentes con la naturaleza de la institución, las necesidades del contexto, la naturaleza de los saberes, con las exigencias y objetivos de cada asignatura y con el número de estudiantes que participa en cada actividad formativa.

En tanto que, la evaluación como parte esencial del currículo relaciona la práctica evaluativa institucional en relación con el Sistema de Evaluación Institucional el cual de contemplar las políticas y reglas claras, universales y equitativas de evaluación, igualmente sus aplicaciones teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas.

Otra arista de importancia en la evaluación del currículo es el uso de las TIC, la cual hace referencia a su utilización e impacto en el proceso de enseñanza-

aprendizaje (PEA) en la medida en que tanto profesores como estudiantes disponen de recursos informáticos y de la comunicación, los cuales son suficientes, actualizados y adecuados según la naturaleza de la institución y el número de usuarios.

La dimensión Recursos de Apoyo Docente indaga sobre cómo la institución, de acuerdo con su naturaleza y con el número de estudiantes, cuenta con recursos de apoyo para el desarrollo curricular tales como talleres, laboratorios, equipos, medios audiovisuales, sitios de práctica, estaciones y granjas experimentales, los cuales son suficientes, actualizados y adecuados.

Finalmente el Impacto en la Gestión Comunitaria el cual se revela a través de los mecanismos para enfrentar académicamente problemas del entorno, promoviendo el vínculo con los distintos sectores de la sociedad e incorporando en el plan de estudios el resultado de estas experiencias.

Asimismo la selección de los aspectos a evaluar deben tomar en consideración las tendencias curriculares fundamentales tales como la descentralización del currículo, la globalización del contenido, la interdisciplinariedad, la evaluación sistemática de los estudiantes, puestas de manifiesto en nuestros días.

En resumen, se obtuvieron los siguientes aspectos a evaluar jerarquizados según la concepción de evaluación curricular asumida y que deben considerarse en el modelo a construir:

1. Los objetivos y contenidos, los cuales responden al criterio de relevancia, deben ser contrastados con los resultados.
2. Los recursos, con el criterio eficiencia, lo que conlleva a evaluar la planificación curricular desde el inicio hasta su fin.
3. El conocimiento alcanzado por los alumnos, que debe ser eficaz
4. La globalización del contenido (flexibilidad), lo que expresa la necesidad de la comparación con otras instituciones.

3.4.2 Establecimiento de los criterios para evaluar los aspectos seleccionados. La tarea que sigue consiste en plasmar estos aspectos a través de variables e indicadores en un modelo de evaluación y asumir los criterios de evaluación. Comenzando con los criterios para evaluar el currículo que se obtienen de un análisis a partir de los aspectos anteriores y considerando los elementos ya descritos en el procedimiento.

Iniciando con el aspecto 1, al hablar de relevancia de los objetivos y contenidos del currículo, se hace referencia a establecer en qué medida estos responden a las necesidades sociales y de los estudiantes. Sin embargo la relevancia no puede verse en relación solamente con las necesidades del entorno inmediato o incluso del país, ya que la globalización que se manifiesta como una necesidad del desarrollo social actual, incide sobre los currículos de las diferentes naciones con una tendencia a uniformar la formación básica y profesional, para enfrentar una tecnología común.

Acerca de este tópico, Carlos Álvarez de Zayas, destaca la dependencia del proceso docente educativo con la sociedad, lo cual corresponde a la necesidad de la relevancia de los objetivos y por ende del contenido del currículo. Este autor señala que:

“Hay una ley que relaciona el problema, de carácter social: el encargo social, con el objeto: el proceso docente-educativo, en cuyo desenvolvimiento se transforman las nuevas generaciones en aras de alcanzar los objetivos, cuyo logro implica resolver el problema, formar el hombre nuevo que la sociedad aspira.

Esta ley denota la dependencia del proceso docente-educativo de la sociedad y determina la esencia social del mismo. En esta ley se contienen como ideas básicas, que trascienden a todo el campo de la Didáctica, la necesidad de la formación en el trabajo, en la solución de los problemas sociales...” (Álvarez, 1996).

Todo lo anterior conduce a considerar la *necesidad* como criterio para la evaluación del aspecto 1, en lo relacionado con la relevancia del contenido y los objetivos. Se asume en esta tesis la siguiente definición de *necesidad* propuesta por Nozenko y Fornari (1995) como la “...carencia o déficit de algo en función a un estándar, un referente o una norma”.

El segundo elemento referido a que los objetivos deben ser contrastados con los resultados, se aviene perfectamente con el criterio de *efectividad* considerada esta como el *“resultado verdaderamente logrado, factible de compararse con lo planificado a través de indicadores de eficiencia, eficacia, costo y satisfacción, entre otros”*.

En lo que respecta al aspecto cuatro, el criterio *comparabilidad* se aviene perfectamente con lo que el mismo aspecto sugiere y es empleado por autores como Provus, Stake y Leimu y cuya definición proporcionada por Kohler (1994) no indica que es una *“Cualidad atribuible a dos o más partidas o grupos de partidas de las cuales puede derivarse una condición o tendencia comparable... tiene como objetivo también, proporcionar información útil en su consideración conjunta”*

Así puede verse que a través de tres macrocriterios: *necesidad, comparabilidad y efectividad*, es posible realizar la evaluación del currículo.

3.4.3. El establecimiento de las variables para la evaluación del currículo.

Una vez definidos los aspectos a evaluar del currículo y establecidos los criterios, se procede a establecer las variables asociadas a dichos aspectos en correspondencia con los criterios determinados, siguiendo el mismo procedimiento descrito. A continuación se desglosan estas variables para cada criterio:

Para el criterio de necesidad, que como se señaló se vincula con la relevancia del contenido y objetivos curriculares, el propio aspecto y criterio sugieren las variables:

- **Necesidades del entorno (actuales y perspectivas).** Están referidas a establecer si existe congruencia entre los objetivos y contenidos declarados en el diseño del currículo y las necesidades que demanda la sociedad donde se desenvuelve el educando, tanto actuales como en un futuro mediano, hasta el que tiene alcance el ciclo de formación establecido en el currículo.
- **Necesidades de los estudiantes (en relación con los contenidos del proyecto curricular y en relación con sus intereses).** Están referidas a establecer los déficits de contenidos que presentan los educandos en relación con los

propuestos en el diseño curricular, (que pueden establecerse a través del diagnóstico inicial de necesidades de aprendizaje) y a los intereses, motivaciones y expectativas de los educandos con respecto a la formación que les propone el proyecto curricular.

- **Necesidades de recursos para la ejecución del currículo.** Está referida a las necesidades básicas de recursos, tanto humanos como materiales para el desarrollo del currículo. La mayoría de los autores incluyen esta variable de una forma u otra en sus modelos o propuestas de evaluación.

En cuanto al criterio, efectividad, dentro de éste se establecen sus dos variables que recoge la literatura especializada.

- **Eficacia.** Está dirigida a la comprobación del logro de los objetivos trazados en el programa, admitiendo que estos pueden mediatizarse a través del proceso curricular.
- **Eficiencia.** Referida a constatar el mejor uso de los recursos (materiales, humanos y financieros) asignados en el desarrollo del proyecto curricular.

En el caso del criterio comparación, las siguientes variables se adaptaron a partir de la metodología general propuesta en el diagnóstico sobre la formación permanente del profesorado. Esta metodología y sus variables e indicadores ha sido aplicada con buenos resultados en diversos trabajos en la región sobre comparación de currículos. En ella se contempla:

- **Los componentes del currículo.** Recoge los aspectos generales del currículo, estructura de los contenidos, tiempo, metodologías, características de la formación.
- **Las características del cuerpo de docentes.** Referida a su competitividad en cuanto a su preparación y empleo.
- **La planta física y medios.** Se refiere al soporte material y técnico del currículo.

Seguidamente, se procedió a al establecimiento de los indicadores para cada una de las variables determinadas.

3.4.4. Establecimiento de los indicadores para la evaluación del currículo.

Para la construcción de los indicadores se sigue el mismo procedimiento anterior, además el autor se apoya en la propuesta que para tales fines hace la Dra. Julia Añorga (2000) y a la cual se le hicieron algunas adaptaciones para aplicarla en este trabajo. Los pasos son los siguientes:

- 1) Definición de las variables, caracterización y operacionalización al identificar sus atributos y contenidos.
- 2) Análisis de los indicadores que se relacionan y permiten describir la variable en relación con su evaluación
- 3) Determinación de los procedimientos más convenientes para combinar indicadores e instrumentos
- 4) Procesamiento de la información
- 5) Redacción del informe.

Por lo extenso del procedimiento, se ejemplificará con una variable, el resto sólo se describirán. Comenzando con la variable “necesidades del entorno” (actuales y perspectivas).

Al describir esta variable se esclareció que su característica fundamental es poder establecer la congruencia entre las necesidades del entorno donde se desenvuelve el educando y los contenidos y objetivos que propone el diseño del currículo, tanto actuales como perspectivas, luego un indicador que permite operacionalizar y evaluar esta variable puede ser:

La congruencia entre los objetivos y contenidos del currículo y las competencias y saberes que le exige el entorno al ciudadano para su desenvolvimiento actual y que se denominará: Congruencia actual y puede expresarse en porcentajes o en una escala de juicios (satisfactoria, aceptable,

insuficiente) o simplemente describir el resultado si es factible; el currículo particular, orientará la forma más conveniente de expresar el resultado.

Este indicador es posible de estimar con el empleo de una matriz judicativa, o por el criterio de expertos y beneficiarios del programa, por medio de la consulta, con el empleo de la entrevista, cuestionario, método Delphi.

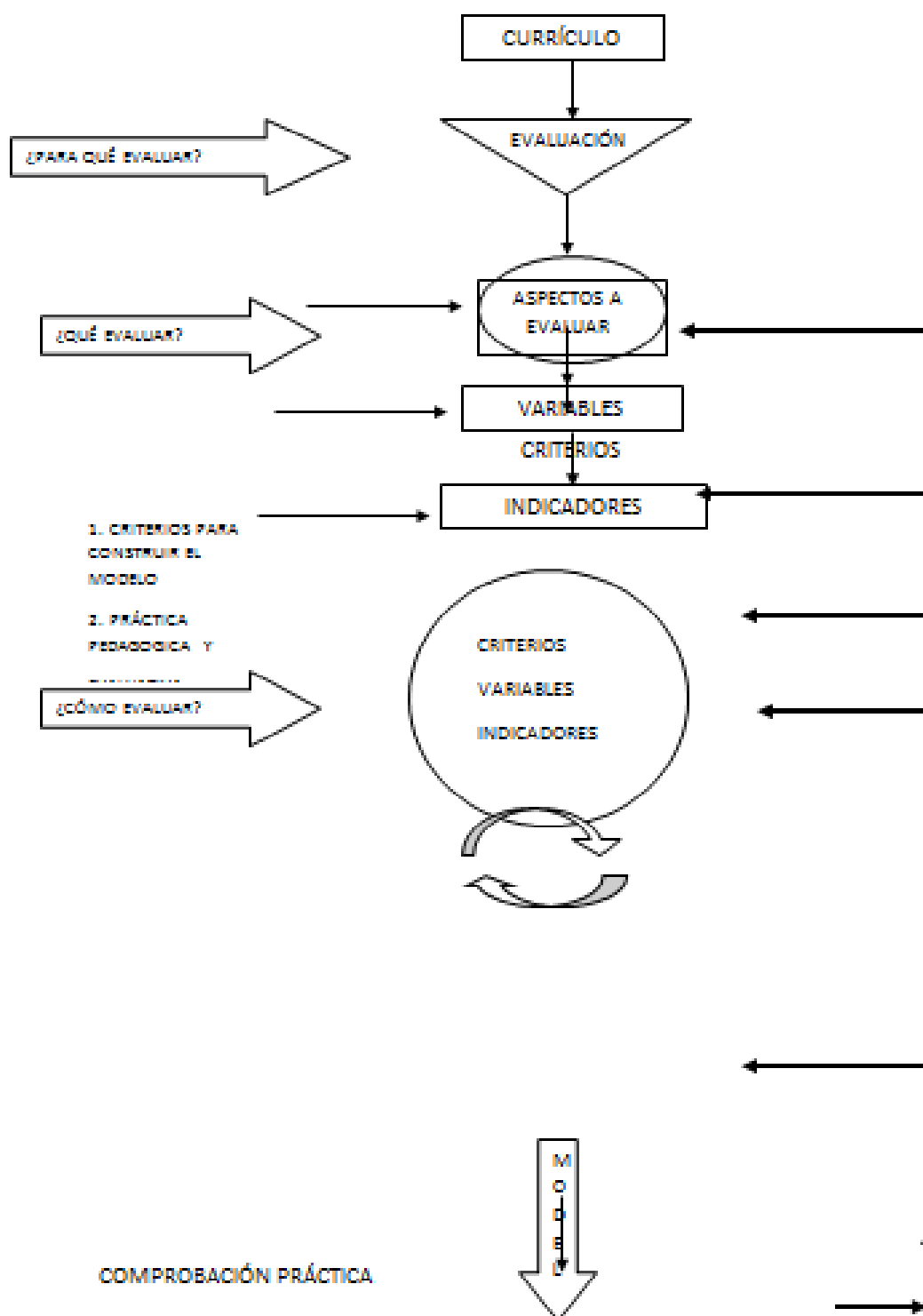
A continuación se describen el resto de los indicadores establecidos para cada una de las variables seleccionadas:

- **Necesidades del entorno**
 - ✓ Congruencia Actual
 - ✓ Congruencia Perspectiva
- **Necesidades de los estudiantes**
 - ✓ Congruencia en relación con el Proyecto Curricular
 - ✓ Congruencia en relación con sus propios intereses
- **Necesidades de recursos**
 - ✓ Personal Docente
 - ✓ Aulas especializadas y laboratorios
 - ✓ Textos
 - ✓ Uso de las Tic
 - ✓ Otros Medios de enseñanza

3.4.5 Modelo para la evaluación del currículo de Educación Preescolar.

A continuación, se presentan el modelo y el instrumento de recolección de la información elaborado en concordancia con la Guía 34 o Guía para el mejoramiento institucional emanada del Ministerio de Educación Nacional con el propósito de realizar la evaluación del currículo de Educación Preescolar.

Figura 3. Modelo para la Evaluación del Currículo de Educación Preescolar



Fuente: Elaboración propia

Escala de valoración: Éstas son incluyentes, es decir, recogen la categoría previa, como se ilustra en la siguiente tabla:

Cuadro 1. Categorías de medición

Valoración	Descripción
1 (No relevante)	No existe o presenta pocos aportes al desarrollo de la institución.
2 (Poco Relevante)	Existe un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, según el caso. No hay planeación ni metas establecidas y las acciones se realizan de manera desarticulada.
3 (Relevante)	Hay principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones encaminadas al cumplimiento sus metas y objetivos.
4 (Bastante Relevante)	Las acciones realizadas tienen un mayor grado de articulación y son conocidas por la comunidad educativa; sin embargo, todavía no se realiza un proceso sistemático de evaluación y mejoramiento.
5 (Muy Relevante)	Se involucra la lógica del mejoramiento continuo: evalúa sus procesos y resultados y, en consecuencia, los ajusta y mejora.

Fuente: Elaboración propia

Capítulo 4

Intervención parcial en la práctica del modelo para la evaluación del currículo de preescolar

Capítulo 4

Intervención parcial en la práctica del Modelo para la Evaluación del Currículo de Preescolar

En el presente capítulo se exponen las consideraciones acerca de la factibilidad de aplicación del modelo y de sus instrumentos. Este se organiza en tres epígrafes. Inicialmente se presenta la valoración del modelo para “La Evaluación del Currículo en Educación Preescolar” a través de un criterio de experto. Seguidamente se explica la metodología para la implementación en la práctica y finalmente se muestran los argumentos de valor para mostrar los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos en la institución educativa tomada como base.

4.1. Valoración del Modelo y de los instrumentos a través de un criterio de experto

Para realizar la valoración por parte de expertos de la propuesta que se presenta como resultado del proceso de investigación se tomaron 38 profesionales que laboran en diferentes instituciones educativas tanto en el ámbito distrital como el departamental y en diferentes niveles de formación (Preescolar, Básica, Media y Superior) (ver anexo A). De éstos fueron seleccionados 34 (ver anexo B) por tener coeficiente de competencia medio (5) y alto (29), mostrando un coeficiente de competencia medio, alto, igual a 0,87. La composición de los expertos que fueron seleccionados es la siguiente:

- ✓ Doctores en Educación 11, que representa el 32,35%.
- ✓ Magister en Educación 19, que representa 55,88%.
- ✓ Especialistas en Educación 13, que representa 38,23%.
- ✓ El promedio de años de los expertos consultados en la docencia es de 14,35 años.

Después de seleccionarlos se les presentó la propuesta que se quiere que ellos valoren en cuanto al grado de relevancia de las dimensiones, los aspectos a

evaluar, fuentes e indicadores del modelo para la “Evaluación del currículo en la Educación Preescolar”.

Para el caso de dimensiones, los aspectos a evaluar, fuentes e indicadores del modelo para la “Evaluación del currículo en la Educación Preescolar” los resultados cuantitativos de la consulta (ver anexo C) se muestran en la tabla 3.1:

Tabla 3. Consulta a expertos en cuanto a las dimensiones del modelo

CONCLUSIONES GENERALES					
DIMENSIONES/CRITERIOS	MR	BR	R	PR	NR
Integralidad	Si	-	-	-	-
Flexibilidad	Si	-	-	-	-
Pertinencia	Si	-	-	-	-
Evaluación	Si	-	-	-	-
Uso de las TIC	Si	-	-	-	-
Recursos de apoyo docente	Si	-	-	-	-
Impacto de la Gestión Comunitaria	Si	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, la consulta a expertos en cuanto a las dimensiones del modelo, arrojó como resultado una relevancia total.

Para el caso del instrumento que se aplicó para la Evaluación del currículo en la Educación Preescolar” la valoración cuantitativa realizada por los expertos se resume en la siguiente tabla (ver anexo D):

Tabla 4. Consulta a expertos en cuando a la estructura del instrumento de evaluación

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	MR	BR	R	PR	NR
Integralidad	El currículo contribuye a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias, y busca la	a) Políticas y estrategias institucionales en materia de formación integral.	Existencia de criterios y mecanismos para el seguimiento y evaluación del desarrollo de las competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas que debe desarrollar el estudiante.	Si	-	-	-	-
		b) Coherencia del currículo con los objetivos de formación integral.	Existencia de un plan de estudios articulado y coherente con la políticas trazadas en el PEI, los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias	Si	-	-	-	-

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	MR	BR	R	PR	NR
	formación integral del estudiante, en coherencia con la misión y los objetivos institucionales.	d) Actividades académicas y culturales distintas de la docencia a las cuales tienen acceso los estudiantes.	Porcentaje de actividades distintas a la docencia dedicadas al desarrollo de habilidades para el análisis de las dimensiones ética, estética, filosófica, científica, económica, política y social a las cuales tienen acceso los estudiantes.	Si	-	-	-	-
		e) Definición de las competencias cognitivas, socio-afectivas y comunicativas propias de la formación integral del estudiante. f) Mecanismos de seguimiento y de evaluación del desarrollo de las competencias definidas por la instrucción. g) Formación científica, estética y filosófica.	Apreciación de directivos, profesores, estudiantes, padres de familia, pares externos y expertos sobre la calidad e integralidad del currículo.	-	SI	-	-	-
Flexibilidad	El currículo es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y pertinente, y para optimizar la movilidad de los estudiantes hacia otras instituciones.	a) Políticas institucionales en materia de flexibilidad. b) Organización y jerarquización de los contenidos y métodos del currículo. c) Flexibilidad del currículo para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas. d) Sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones. e) Mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.	Índice de flexibilidad curricular, y comparativos con otras instituciones de su misma naturaleza.	-	SI	-	-	-
			Porcentaje de asignaturas que incorporan en sus contenidos el uso de distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje	Si	-	-	-	-
			Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre las políticas institucionales en materia de flexibilidad curricular y pedagógica y sobre la aplicación y eficacia de las mismas.	Si	-	-	-	-
			Existencia de políticas sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, la cual es implementada de manera flexible de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes.	-	SI	-	-	-
			Existencia de procesos y mecanismos para la actualización permanente del currículo, para la evaluación de su flexibilidad y pertinencia.	Si	-	-	-	-
			Existencia de políticas claras sobre la intencionalidad de las tareas escolares en el afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes y el uso del tiempo independiente	Si	-	-	-	-
Pertinencia	Los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios son coherentes con la naturaleza de la institución, las necesidades del contexto, la naturaleza de los saberes, con las exigencias y objetivos de cada asignatura y con el número	a) Correspondencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza propuestas. b) Correspondencia entre el número de alumnos por curso y por actividad académica, y las metodologías empleadas. c) Estrategias para el seguimiento del trabajo realizado por los alumnos en las distintas actividades académicas, según metodologías empleadas. d) Orientaciones para el trabajo que los estudiantes	Documentos institucionales en los que se expliciten las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizados en el programa por asignatura y actividad.	-	SI	-	-	-
			Existencia de criterios para que las prácticas docentes de todas las áreas en todos los grados y en todas las sedes se apoyen en opciones didácticas comunes y específicas para cada grupo poblacional, las que son compartidas por los diferentes estamentos de la comunidad educativa en concordancia con el PEI y el plan de estudios.	Si	-	-	-	-
			Grado de correlación de los métodos de enseñanza-aprendizaje	Si	-	-	-	-

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	MR	BR	R	PR	NR
	de estudiantes que participa en cada actividad formativa.	realizan dentro y fuera del aula. e) Estrategias para el fomento de la creatividad y de la formación de pensamiento autónomo en los estudiantes.	empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios con la naturaleza de los saberes y con las necesidades y objetivos de la asignatura.					
			Apreciación de los estudiantes sobre la correspondencia entre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se emplean y el desarrollo de los contenidos del plan de estudios.	Si	-	-	-	-
			Existencia de criterios y estrategias de seguimiento por parte del docente al trabajo que realizan los estudiantes en las distintas actividades académicas dentro y fuera del aula.	Si	-	-	-	-
			Existencia de criterios y estrategias para evaluar periódicamente la coherencia y la articulación del modelo pedagógico con el PEI, el plan de mejoramiento y las prácticas en el aula por parte de los docentes.	Si	-	-	-	-
			Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la incidencia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se emplean en la institución y que coadyuvan al enriquecimiento de la calidad de la educación	Si	-	-	-	-
			Existencia de criterios y políticas para evaluar periódicamente el cumplimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes.	Si	-	-	-	-
Evaluación	El sistema de Evaluación Institucional contempla políticas y reglas claras, universales y equitativas de evaluación y las aplica teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas	a) Políticas institucionales en materia de evaluación académica de los estudiantes. b) Reglas claras de evaluación que correspondan a la naturaleza del programa y a los métodos pedagógicos utilizados en las diferentes actividades académicas. c) Transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación. d) Correspondencia entre las formas de evaluación de los estudiantes, con la naturaleza del programa y con los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.	Existencia de criterios, políticas y reglamentaciones institucionales en materia de evaluación académica de los estudiantes y divulgación de la misma.	Si	-	-	-	-
			El sistema de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se aplica permanentemente; realizando además seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento y comunicándolo periódicamente a las familias.	Si	-	-	-	-
			Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la correspondencia entre las formas de evaluación académica de los estudiantes, y la naturaleza y los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.	Si	-	-	-	-
			Apreciación de los estudiantes acerca de la transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación académica de acuerdo con las necesidades de la diversidad de los estudiantes.	Si	-	-	-	-

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	MR	BR	R	PR	NR
			Existencia de criterios y procedimientos para la revisión y evaluación de los sistemas de evaluación académica de los estudiantes con el fin de realizar los ajustes necesarios.	-	SI	-	-	-
			La institución revisa y evalúa periódicamente su política de control y tratamiento del ausentismo en función de los resultados de la misma, e implementa acciones pertinentes.	Si	-	-	-	-
			La institución revisa y evalúa periódicamente los resultados del programa de apoyo pedagógico a estudiantes con deficiencias en el rendimiento académico e implementa acciones correctivas tendientes a mejorar los resultados de los estudiantes.	Si	-	-	-	-
Uso de las TIC	En el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) los profesores y los estudiantes disponen de recursos informáticos y de la comunicación (TIC) los cuales son suficientes, actualizados y adecuados según la naturaleza de la institución y el número de usuarios.	a) Estrategias y mecanismos orientados a incentivar el uso de recursos informáticos y de comunicación, por parte de profesores y estudiantes. b) Recursos informáticos tales como computadores, software, conexiones a redes y multimedia, en cantidades suficientes y en versiones actualizadas. c) Asesoría a estudiantes y profesores para la utilización de los recursos informáticos institucionales. d) Estrategias institucionales sobre adquisición y actualización de recursos informáticos. e) Acceso efectivo y oportuno de estudiantes y profesores a los recursos informáticos institucionales	Existencia de criterios y políticas institucionales en materia de adquisición y actualización de recursos informáticos y de comunicación.	Si	-	-	-	-
			Grado de correspondencia entre la naturaleza y objetivos institucionales y la pertinencia, actualización y suficiencia de los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta para apoyar el desarrollo de las distintas actividades académicas.	-	SI	-	-	-
			Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la pertinencia, actualización y suficiencia de los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta la institución.	Si	-	-	-	-
			Proporción entre el número de profesores y estudiantes del programa y el número de recursos informáticos tales como computadores, programas de informática, conexiones a redes y multimedia.	Si	-	-	-	-
			Porcentaje de profesores y estudiantes que utilizan los recursos informáticos disponibles en la institución.	Si	-	-	-	-
Recursos de apoyo docente	La institución de acuerdo con su naturaleza y con el número de estudiantes, cuenta con recursos de apoyo para el desarrollo curricular tales como talleres, laboratorios, equipos, medios audiovisuales, sitios de práctica,	a) Laboratorios y talleres suficientemente dotados con equipos y materiales adecuados y actualizados, según la naturaleza, metodología y exigencias de la institución, y que cumplen las normas sanitarias y de bioseguridad previstas en la ley o en los reglamentos. b) Campos de práctica suficientemente equipados según las exigencias propias de la institución. c) Medios audiovisuales	Laboratorios y talleres suficientemente dotados con equipos y materiales adecuados y actualizados, según la naturaleza, metodología y exigencias del programa, y que cumplen las normas sanitarias y de bioseguridad previstas en la ley o en los reglamentos.	Si	-	-	-	-
			Campos de práctica suficientemente equipados según las exigencias propias de la institución según su naturaleza.	-	SI	-	-	-
			Medios audiovisuales indispensables para la actividad docente de la institución.	Si	-	-	-	-

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	MR	BR	R	PR	NR
	estaciones y granjas experimentales, los cuales son suficientes, actualizados y adecuados	indispensables para la actividad docente. d) Acatamiento de normas sobre bioseguridad, tratamiento de desechos tóxicos y prevención de accidentes.	Acatamiento de normas sobre bioseguridad, tratamiento de desechos tóxicos y prevención de accidentes.	-	SI	-	-	-
			Existencia de criterios y políticas que permitan evaluar periódicamente la pertinencia y funcionalidad de los procedimientos establecidos para la dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje y las ajusta en función de los nuevos requerimientos.	-	SI	-	-	-
Impacto de la Gestión Comunitaria	En el currículo se han definido mecanismos para enfrentar académicamente problemas del entorno, promoviendo el vínculo con los distintos sectores de la sociedad e incorporando en el plan de estudios el resultado de estas experiencias.	a) Políticas de estímulos a las actividades de gestión comunitaria. b) Respuestas académicas de la institución a problemas de la comunidad nacional, regional o local. c) Estrategias y actividades de gestión comunitaria. d) Cambios realizados en el entorno, a partir de propuestas resultantes del trabajo académico de la institución. e) Cambios en el plan de estudios, resultantes de experiencias relativas al análisis y propuestas de solución a los problemas del entorno (énfasis).	Existencia de criterios y políticas institucionales en materia de gestión comunitaria.	-	SI	-	-	-
			Las estrategias pedagógicas diseñadas para atender a los diferentes grupos poblacionales son evaluadas periódicamente con el fin de ofrecer una educación pertinente con la realidad contextual en la que se encuentra la institución.	Si	-	-	-	-
			La institución evalúa permanentemente los procesos relacionados con los proyectos de vida de sus estudiantes, de modo que haya un interés por cualificar la formación impartida.	-	SI	-	-	-
			La institución posee mecanismos para evaluar las formas y demandas de participación del estudiantado en la organización escolar y crea espacios para promover alternativas de participación como respuesta a ellas.	Si	-	-	-	-
			Existencia de una escuela de padres coherente con los lineamientos del PEI, que cuenta con el respaldo pedagógico de los docentes y se encuentra ampliamente divulgada en la comunidad.	Si	-	-	-	-
			Existencia y utilización de mecanismos para la participación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes del estudio de las problemáticas del entorno, y en la formulación de proyectos de proyección comunitaria que contribuyan a su solución.	Si	-	-	-	-
			Número y tipo de proyectos y actividades de extensión o proyección a la comunidad que ha desarrollado la institución en los últimos cinco años.	Si	-	-	-	-
			Impacto que han tenido en el entorno los resultados de los proyectos de gestión comunitaria desarrollados por la institución.	-	SI	-	-	-
			Existencia de documentos e informes en los que se evidencien los cambios en el plan de estudios, resultantes de experiencias relativas al análisis y propuestas de	Si	-	-	-	-

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	MR	BR	R	PR	NR
			solución a los problemas del contexto.					
			Apreciación de empresarios, funcionarios públicos, líderes comunitarios, y de otros agentes externos sobre el impacto social de los proyectos desarrollados por la institución	Si	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar los expertos coinciden en valorar los indicadores de evaluación entre muy relevante (MR) y relevante (R), lo que demuestra la aceptación del instrumento que operacionaliza el modelo propuesto.

4.2. Metodología para la implementación en la práctica del modelo de Evaluación del Currículo de Educación Preescolar.

Para la aplicación del instrumento de evaluación del currículo se trazaron una serie de orientaciones que requirieron de una metodología que consta de los siguientes momentos:

- 1. Estudio y apropiación de las dimensiones, aspectos a evaluar, fuentes e indicadores.** Para lograr buenos resultados en la evaluación del currículo es esencial que el rector y su equipo de gestión estudien y se apropien de los conceptos y elementos que caracterizan el modelo. Así, la valoración de cada proceso podrá hacerse con mayor precisión, lo que permitirá tener bases más sólidas para la elaboración del posterior plan de mejoramiento.
- 2. Conformación de los equipos para la aplicación del instrumento de evaluación del currículo:** La autoevaluación debe ser liderada por el rector o director, y contar con la participación y el apoyo de los integrantes de la institución. Se recomienda organizar cuatro equipos (de cinco o seis participantes), cada uno dedicado a la evaluación de una de las áreas de gestión. Es fundamental que cada grupo esté conformado por personas de diferentes sedes y cargos, lo que brindará un espacio para que confluyan varios

puntos de vista, se enriquezcan los debates y se logre una percepción más acertada sobre los diferentes procesos de gestión.

- 3. Aplicación del instrumento de evaluación:** Cada equipo se encarga de evaluar su dimensión correspondiente. Las dimensiones y demás componentes son valorados en una escala progresiva. Esta labor debe estar sustentada en datos e información disponible en la institución.

Para realizar la evaluación se puede utilizar el instrumento, el rector y su equipo de gestión podrá valorar el estado de cada uno de los componentes del proceso en cada una de las dimensiones. La valoración se hará de acuerdo con criterios de evaluación que se ajustan en una escala asociada a una cualidad como se muestra a continuación:

- ✓ **No relevante (NR):** Sinónimo de **carencia**. De acuerdo con este criterio los componentes evaluados no existen en la institución o se presentan pocos aportes al desarrollo de la misma.
- ✓ **Poco relevante (PR):** Sinónimo de **existencia**. De acuerdo con este criterio hay un desarrollo incipiente, parcial o desordenado, y las acciones se llevan a cabo de manera desarticulada.
- ✓ **Relevante (R):** Sinónimo de **pertinencia**. De acuerdo con este criterio existen algunos principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones para dar cumplimiento a los objetivos y metas.
- ✓ **Bastante relevante (BR):** Sinónimo de **apropiación**. De acuerdo con este criterio las acciones institucionales tienen un mayor grado de articulación y, en general, son conocidas por la comunidad educativa.
- ✓ **Muy relevante (MR):** Sinónimo de **mejoramiento continuo**. De acuerdo con este criterio los procesos están consolidados y son evaluados periódicamente para fortalecerlos.

El diligenciamiento de este instrumento debe apoyarse en la revisión y análisis de datos e información disponible en el establecimiento, pues éstos son insumos importantes que favorecen la argumentación sobre el estado del establecimiento educativo.

La siguiente tabla contiene sugerencias sobre el tipo de información que puede obtenerse en diferentes fuentes disponibles en el establecimiento:

Tabla 5. Fuentes y tipo de información

FUENTE	TIPO DE INFORMACIÓN
PEI	Fines, objetivos, propósitos, valores y horizonte institucional.
Plan de estudios	Estrategia pedagógica, organización de áreas y asignaturas, estructura de los contenidos, proyectos transversales, criterios de evaluación y promoción, estrategias de uso de diferentes materiales didácticos.
Manual de convivencia	Derechos y deberes de cada integrante de la comunidad educativa, normas de convivencia.
Planes de mejoramiento	Metas de mejoramiento establecidas anteriormente, acciones emprendidas, resultados.
Actas de los consejos directivo y académico, así como de las comisiones de evaluación y promoción	Fechas y periodicidad de las reuniones, participantes, temas tratados, acuerdos, asignación de tareas y responsables, seguimiento al cumplimiento de los acuerdos y las obligaciones.
Planes de trabajo de comités y comisiones	Objetivos de los comités o comisiones, tipo de actividades que realizan, participantes, fecha y periodicidad de las reuniones, actividades y responsables, mecanismos de seguimiento.
Plan Operativo Anual	Actividades planeadas y realizadas, recursos programados y utilizados.
Encuestas, entrevistas, grupos focales	Fecha de realización, temas, participantes, procedimiento de recolección de información, tablas y gráficos con resultados.
Índice de inclusión	Tablas y gráficos con resultados de la inclusión por procesos y áreas de gestión y el índice de inclusión institucional.
Reportes	Registros de los eventos que se realizan en la institución (actividades extracurriculares, salidas pedagógicas, participación en actividades culturales, artísticas y deportivas, etc.).
Informes	Fecha de realización, temas revisados, resultados, conclusiones.
Alianzas o convenios	Fechas de inicio y terminación, instituciones participantes, objeto de las alianzas o convenios, resultados.
Estadísticas e indicadores	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Rendimiento académico por curso, grado, área, período y sede (porcentaje de estudiantes de acuerdo con las calificaciones obtenidas). ✓ Porcentajes de promoción por áreas, grados y sedes. ✓ Porcentajes de reprobación por áreas, grados y sedes. ✓ Porcentajes de deserción por grados y sedes. ✓ Porcentaje de estudiantes con asistencia irregular. ✓ Número y tipo de casos remitidos al comité de convivencia. ✓ Resultados del índice de inclusión. ✓ Resultados del establecimiento educativo en las Pruebas SABER. ✓ Resultados del establecimiento educativo en los exámenes de Estado. ✓ Porcentaje de uso de cada uno de los recursos pedagógicos disponibles en la institución (biblioteca, laboratorios, aulas de informática, sala de audiovisuales, implementos deportivos y artísticos, etc.). ✓ Porcentaje de cumplimiento de la jornada escolar y del calendario académico.

FUENTE	TIPO DE INFORMACIÓN
Actividades para propiciar el bienestar	Tipo de actividades, propósitos, beneficiarios, porcentaje de participación, resultados.
Actividades para los padres de familia	Objetivos, frecuencia, temas, porcentaje de asistencia de los padres, resultados.

Fuente: Guía 34, (Ministerio de Educación Nacional)

4. Resultados esperados. Al finalizar este paso el establecimiento educativo dispone de una valoración de los niveles de desarrollo de cada de las dimensiones, a partir de la mejor información cuantitativa y cualitativa disponible.

4.3 Evaluación del Currículo de la Educación Preescolar en la Institución Educativa Distrital “El Silencio”.

Dimensión: Integralidad

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
El currículo contribuye a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión y los objetivos institucionales.	a) Políticas y estrategias institucionales en materia de formación integral.	Existencia de criterios y mecanismos para el seguimiento y evaluación del desarrollo de las competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas que debe desarrollar el estudiante.	• Formato de seguimiento y evaluación de procesos académicos y convivenciales.				X	
	b) Coherencia del currículo con los objetivos de formación integral.	Existencia de un plan de estudios articulado y coherente con las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias	• Plan de estudio.				X	
	c) Actividades que contempla la institución para el desarrollo de las dimensiones ética, estética, económica, política y social de los estudiantes.	Porcentaje de actividades distintas a la docencia dedicadas al desarrollo de habilidades para el análisis de las dimensiones comunicativas, socio-	• Reflexión diaria			X		
	d) Actividades académicas y culturales distintas de la docencia a las cuales tienen acceso los estudiantes.							
	e) Definición de las dimensiones cognitivas, socio-afectivas, corporal y comunicativas propias de la formación integral del estudiante.							

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

	f) Mecanismos de seguimiento y de evaluación del desarrollo de las dimensiones definidas por la instrucción. g) Desarrollo de las competencias científica, matemáticas, comunicativas y ciudadanas.	afectiva, corporales, cognitivas a las cuales tienen acceso los estudiantes. Apreciación de directivos, profesores, estudiantes, padres de familia, pares externos y expertos sobre la calidad e integralidad del currículo.	• Actas de reuniones de calidad. • Asistencias a asambleas de padres. • Actas reuniones consejo directivo. • Actas reuniones consejo académico					
Total				0	0	2	2	0
				0	0	5 0	5 0	0

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Flexibilidad

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
El currículo es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y pertinente, y para optimizar la movilidad de los estudiantes hacia otras instituciones.		Índice de flexibilidad curricular, y comparativos con otras instituciones de su misma naturaleza.	• Formato de seguimiento y evaluación de procesos académicos y convivenciales.			X		
	a) Políticas institucionales en materia de flexibilidad.	Porcentaje de unidades temáticas que incorporan en sus contenidos el uso de distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje	• Actas reuniones consejo académico • Evaluación de seguimiento anual al proceso de aprendizaje.				X	
	b) Organización y jerarquización de los contenidos y métodos del currículo.	Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre las políticas institucionales en materia de flexibilidad curricular y pedagógica y sobre la aplicación y eficacia de las mismas.	• Asignación académica. • Plan de estudio. • Malla curricular. • Planeador de clases.				X	
	c) Flexibilidad del currículo para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.	Existencia de políticas sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, la cual es implementada de manera flexible de				X		
	d) Sistemas de reconocimiento de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.							

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

	currículo.	acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes.						
		Existencia de procesos y mecanismos para la actualización permanente del currículo, para la evaluación de su flexibilidad y pertinencia.	• Proyecto aprovechamiento del tiempo libre				X	
		Existencia de políticas claras sobre la intencionalidad de las tareas escolares en el afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes y el uso del tiempo independiente	• Formato de seguimiento y evaluación de procesos académicos y convivenciales			X		
Total			0	0	3	3	0	
			0	0	5	5	0	

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Pertinencia

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
Los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios son coherentes con la naturaleza de la institución, las necesidades del contexto, la naturaleza de los saberes, con las exigencias y	a) Correspondencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza propuestas. b) Correspondencia entre el número de alumnos por curso y por actividad académica, y las metodologías empleadas. c) Estrategias para el seguimiento del	Documentos institucionales en los que se expliciten las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizados en el programa por unidad temática y actividad.	• P.E.I. • Plan de estudio • Malla curricular • Planeador de clases			X		
		Existencia de criterios para que las prácticas docentes del nivel preescolar se apoyen en opciones didácticas comunes y específicas para cada grupo poblacional, las que son compartidas por los diferentes estamentos de la comunidad educativa en concordancia con el PEI y el plan de estudios.	• P.E.I. (Modelo pedagógico). • Políticas de calidad. • Formato de seguimiento y evaluación de procesos académicos y convivenciales			X		

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

objetivos de cada unidad temática y con el número de estudiantes que participa en cada actividad formativa.	trabajo realizado por los alumnos en las distintas actividades académicas, según metodologías empleadas.	Grado de correlación de los métodos de enseñanza-aprendizaje empleados para el desarrollo de las unidades temáticas del plan de estudios con la naturaleza de los saberes y con las necesidades y objetivos del mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • P.E.I. • Plan de estudio • Malla curricular • Planeador de clases 			X		
	d) Orientaciones para el trabajo que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula.	Apreciación de los estudiantes sobre la correspondencia entre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se emplean y el desarrollo de los contenidos del plan de estudios.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de seguimiento anual al proceso de aprendizaje. • Entrevistas a estudiantes 			X		
	e) Estrategias para el fomento de la creatividad y de la formación de pensamiento autónomo en los estudiantes.	Existencia de criterios y estrategias de seguimiento por parte del docente al trabajo que realizan los estudiantes en las distintas actividades académicas dentro y fuera del aula.	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudio • Malla curricular • Planeador de clases • Banco de logros • Manual de convivencia 		X			
		Existencia de criterios y estrategias para evaluar periódicamente la coherencia y la articulación del modelo pedagógico con el PEI, el plan de mejoramiento y las prácticas en el aula por parte de los docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de seguimiento anual al proceso de aprendizaje. • Evaluación de desempeño (Docentes 1278). • Carpeta de evidencias (Docentes 1278). 			X		
		Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la incidencia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se emplean en la institución y que coadyuvan al enriquecimiento de la calidad de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencias a asambleas de padres convenios ITSA-SENA. • Actas reuniones consejo académico. • Actas de reuniones de comisión de seguimiento y evaluación periódicos. • Actas de 			X		

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

			reuniones de área					
		Existencia de criterios y políticas para evaluar periódicamente el cumplimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de asistencia docente. • Formato de seguimiento y evaluación de procesos académicos y convivenciales • Asistencia grupos. 			X		
Total				0	1	7	0	0
				0	14.3	85.7	0	0

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Evaluación

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
El sistema de Evaluación Institucional contempla políticas y reglas claras, universales y equitativas de evaluación, y las aplica teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas.	a) Políticas institucionales en materia de evaluación académica de los estudiantes. b) Reglas claras de evaluación que correspondan a la naturaleza del programa y a los métodos pedagógicos utilizados en las diferentes actividades académicas. c) Transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación. d) Correspondencia entre las formas de evaluación de los estudiantes, con la naturaleza del programa y con los	Existencia de criterios, políticas y reglamentaciones institucionales en materia de evaluación académica de los estudiantes y divulgación de la misma.	<ul style="list-style-type: none"> • P.E.I. • Plan de estudio • Análisis pruebas SABER 			X		
		El sistema de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se aplica permanentemente; realizando además seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento y comunicándolo periódicamente a las familias.	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de seguimiento y evaluación de procesos académicos y convivenciales • Libro de actas. • Copias de citación a padres. • Registro de psicorientación. • Registro director de grupo. • Ranking de estudiantes por área 			X		
		Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la correspondencia entre las formas de	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencias a asambleas de padres. • Actas reuniones consejo académico. • Actas de 			X		

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

	métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.	evaluación académica de los estudiantes, y la naturaleza y los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.	reuniones de área.					
		Apreciación de los estudiantes acerca de la transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación académica de acuerdo con las necesidades de la diversidad de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Actas de reuniones de dirección de grupo. • Actas reuniones consejo académico 			X		
		Existencia de criterios y procedimientos para la revisión y evaluación de los sistemas de evaluación académica de los estudiantes con el fin de realizar los ajustes necesarios.	<ul style="list-style-type: none"> • Actas de reuniones de comisión y seguimiento y evaluación periódicos • Comisión de evaluación y promoción. 			X		
		La institución revisa y evalúa periódicamente su política de control y tratamiento del ausentismo en función de los resultados de la misma, e implementa acciones pertinentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de seguimiento y evaluación de procesos académicos y convivenciales • Libro de llegadas tarde de los estudiantes. • Citaciones a padres de familia 			X		
		La institución revisa y evalúa periódicamente los resultados del programa de apoyo pedagógico a estudiantes con deficiencias en el rendimiento académico e implementa acciones correctivas tendientes a mejorar los resultados de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Planes de mejoramiento a estudiantes. • Trabajos de refuerzo de los estudiantes. 			X		
Total				0	0	7	0	0
				0	0	100 %	0	0

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Uso de las TIC

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
En el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) los profesores y los estudiantes disponen de recursos informáticos y de la comunicación (TIC) los cuales son suficientes, actualizados y adecuados según la naturaleza de la institución y el número de usuarios.	a) Estrategias y mecanismos orientados a incentivar el uso de recursos informáticos y de comunicación, por parte de profesores y estudiantes.	Existencia de criterios y políticas institucionales en materia de adquisición y actualización de recursos informáticos y de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> Plan de gestión de uso de las TIC. Necesidades área tecnología e Informática. P.E.I. Planeación estratégica. Inventario general 			X		
	b) Recursos informáticos tales como computadores, software, conexiones a redes y multimedia, en cantidades suficientes y en versiones actualizadas.	Grado de correspondencia entre la naturaleza y objetivos institucionales y la pertinencia, actualización y suficiencia de los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta para apoyar el desarrollo de las distintas actividades académicas.	<ul style="list-style-type: none"> Plan de gestión de uso de las TIC. P.E.I. Planeación estratégica. Proyecto de transversalidad. 			X		
	c) Asesoría a estudiantes y profesores para la utilización de los recursos informáticos institucionales.	Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la pertinencia, actualización y suficiencia de los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta la institución.	<ul style="list-style-type: none"> Plan de gestión de uso de las TIC. Planeación estratégica. 			X		
	d) Estrategias institucionales sobre adquisición y actualización de recursos informáticos.	Proporción entre el número de profesores y estudiantes del programa y el número de recursos informáticos tales como computadores, programas de informática, conexiones a redes y multimedia.	<ul style="list-style-type: none"> Planeación estratégica. 		X			
	e) Acceso efectivo y oportuno de estudiantes y profesores a los recursos informáticos institucionales.	Porcentaje de profesores y estudiantes que utilizan los recursos informáticos disponibles en la institución.	<ul style="list-style-type: none"> Formato de control de préstamo de recursos tecnológicos (Video Beam, Sala de informática, Tablero digital). 		X			
Total				0	2	3	0	0
				0	4	6	0	0
				0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Recursos de apoyo docente

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
La institución de acuerdo con su naturaleza y con el número de estudiantes, cuenta con recursos de apoyo para el desarrollo curricular tales como talleres, medios audiovisuales, estaciones y granjas experimentales, los cuales son suficientes, actualizados y adecuados.	a) talleres suficientemente dotados con materiales adecuados y actualizados, según la naturaleza, metodología y exigencias de la institución, y que cumplen las normas sanitarias y de bioseguridad previstas en la ley o en los reglamentos. b) Medios audiovisuales indispensables para la actividad docente. d) Acatamiento de normas sobre bioseguridad, tratamiento de desechos tóxicos y prevención de accidentes.	Talleres suficientemente dotados con materiales adecuados y actualizados, según la naturaleza, metodología y exigencias del programa, y que cumplen las normas sanitaria y de bioseguridad previstas en la ley o en los reglamentos.			X			
		Medios audiovisuales indispensables para la actividad docente de la institución.			X			
		Acatamiento de normas sobre bioseguridad, tratamiento de desechos tóxicos y prevención de accidentes.				X		
		Existencia de criterios y políticas que permitan evaluar periódicamente la pertinencia y funcionalidad de los procedimientos establecidos para la dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje y las ajusta en función de los nuevos requerimientos.				X		
Total				0	2	2	0	0
				0	5	5	0	0
					0	0		

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Impacto de la Gestión Comunitaria

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
		Existencia de criterios y políticas institucionales en				X		

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

En el currículo se han definido mecanismos para enfrentar académicamente problemas del entorno, promoviendo el vínculo con los distintos sectores de la sociedad e incorporando en el plan de estudios el resultado de estas experiencias.	a) Políticas de estímulos a las actividades de gestión comunitaria. b) Respuestas académicas de la institución a problemas de la comunidad nacional, regional o local. c) Estrategias y actividades de gestión comunitaria. d) Cambios realizados en el entorno, a partir de propuestas resultantes del trabajo académico de la institución. e) Cambios en el plan de estudios, resultantes de experiencias relativas al análisis y propuestas de solución a los problemas del entorno (énfasis).	materia de gestión comunitaria.						
		Las estrategias pedagógicas diseñadas para atender a los diferentes grupos poblacionales son evaluadas periódicamente con el fin de ofrecer una educación pertinente con la realidad contextual en la que se encuentra la institución.			X			
		La institución evalúa permanentemente los procesos relacionados con los proyectos de vida de sus estudiantes, de modo que haya un interés por cualificar la formación impartida.			X			
		La institución posee mecanismos para evaluar las formas y demandas de participación del estudiantado en la organización escolar y crea espacios para promover alternativas de participación como respuesta a ellas.				X		
		Existencia de una escuela de padres coherente con los lineamientos del PEI, que cuenta con el respaldo pedagógico de los docentes y se encuentra ampliamente divulgada en la comunidad.			X			
		Existencia y utilización de mecanismos para la participación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes para la realización de estudios sobre las problemáticas del entorno, y para la formulación de			X			

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

	proyectos de proyección comunitaria que contribuyan a su solución.						
	Número y tipo de proyectos y actividades de extensión o proyección a la comunidad que ha desarrollado la institución en los últimos cinco años.		X				
	Impacto que han tenido en el entorno los resultados de los proyectos de gestión comunitaria desarrollados por la institución.		X				
	Existencia de documentos e informes en los que se evidencien los cambios en el plan de estudios, resultantes de experiencias relativas al análisis y propuestas de solución a los problemas del contexto.		X				
	Apreciación de empresarios, funcionarios públicos, líderes comunitarios, y de otros agentes externos sobre el impacto social de los proyectos desarrollados por la institución		X				
Total		0	8	2	0	0	
		0	8	2	0	0	

Fuente: Elaboración propia

Posterior a la valoración obtenida de la aplicación de los instrumentos se procedió a emitir un concepto evaluativo de cada una de las dimensiones.

1. Dimensión Integralidad: Es una dimensión que está en proceso de mejoramiento, sin embargo presenta debilidades en cuanto a aquellas actividades distintas a la docencia dedicadas al desarrollo de habilidades para

el análisis de las dimensiones del ser a las cuales tienen acceso los estudiantes.

- 2. Dimensión Flexibilidad:** Es una fortaleza del currículo en la institución concluyéndose que es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y con pertinencia, además permite la movilidad de los estudiantes hacia otras instituciones.
- 3. Dimensión Pertinencia:** Para esta institución la evaluación de la Dimensión Pertinencia oscila entre aspectos Poco Relevantes (14.3%) y Relevantes (85.7%) lo que nos plantea que el currículo de la institución presenta algunas deficiencias en cuanto a los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios, la coherencia con la naturaleza de la institución, las necesidades del contexto, la naturaleza de los saberes, con las exigencias y objetivos de cada unidad temática y con el número de estudiantes que participa en cada actividad formativa.
- 4. Dimensión Evaluación:** En esta valoración el Sistema de Evaluación Institucional (SEI) cumple con las políticas y reglas claras, universales y equitativas de la evaluación, y las aplica teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas, lo que igualmente la convierte en una fortaleza para la institución.
- 5. Dimensión Uso de las TIC.** El 60% de la valoración cayó en el rango de lo Relevante y el 40% en Poco Relevante, lo que supone que la institución en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), los profesores y los estudiantes disponen de recursos informáticos y de la comunicación (TIC) los cuales no son suficientes, actualizados y adecuados según la naturaleza de la institución y el número de usuarios.
- 6. Dimensión Recursos de Apoyo Docente:** La valoración se mueve entre el 50% de Relevante y el 50% Poco Relevante. Los equipos evaluadores consideraron que la institución, de acuerdo con su naturaleza y con el número de estudiantes, no cuenta con recursos de apoyo para el desarrollo curricular tales como talleres, laboratorios, equipos, medios audiovisuales, sitios de

práctica, estaciones y granjas experimentales, suficientes, actualizados y adecuados.

- 7. Dimensión Impacto de la Gestión Comunitaria:** Esta dimensión va desde lo Poco Relevante (80%) a lo Relevante (20%), lo que ocasiona que se convierta en un factor de mejoramiento ya que en el currículo aún falta por definir mecanismos para enfrentar académicamente problemas del entorno, promover el vínculo con los distintos sectores de la sociedad e incorporar en el plan de estudios el resultado de dichas experiencias.

Conclusiones

Conclusiones

- ✓ La evaluación curricular expresa juicios valorativos que benefician la toma de decisiones y el mejoramiento, no solo, a nivel curricular, sino también, de la gestión educativa en todos los campos. La evaluación curricular regula la planificación escolar necesaria para los procesos de acreditación que desean seguir las instituciones.
- ✓ El objetivo central de la investigación fue construir un modelo para evaluar de manera coherente, pertinente y contextualizada el currículo del nivel preescolar, para lo cual se empleó fundamentalmente el método de la modelación.
- ✓ A través del modelo aplicado se observó la relación existente entre currículo, evaluación curricular y modelo.
- ✓ El proceso valorativo debe centrarse en el currículo, la evaluación solo debe ser tomada como filtro en la selección y el modelo finalmente permitirá la valoración de los aspectos seleccionados.
- ✓ La universalidad del modelo se verifica a través de la aplicación de este a currículos de otras instituciones, dando como resultado el modelo definitivo presentado en esta investigación.
- ✓ La validez del modelo y sus componentes se constató a través de ocho comprobaciones prácticas aplicadas a igual número de currículos particulares, caracterizados por su diversidad, lo que permitió también corroborar la universalidad del modelo. Las pruebas en cada currículo propiciaron el perfeccionamiento continuo del modelo, hasta arribar a la versión definitiva y que se presenta como resultado de esta investigación en el presente libro, cumpliéndose así los dos objetivos propuestos y que dan respuesta al problema planteado.
- ✓ El texto logra en la sistematización teórica profundizar y establecer los nexos entre los conceptos de evaluación institucional, evaluación curricular y currículo; aporta elementos novedosos en cuanto a la metodología empleada para el estudio de los conceptos de currículo y

los modelos de planeación curricular, así como en la clasificación de la evaluación curricular.

- ✓ El modelo para la evaluación curricular propuesto en el libro brinda la posibilidad de que cada institución educativa pueda evaluar su propio currículo de una forma más integral.
- ✓ Los sustentos teóricos desarrollados permitieron hacer una clasificación precisa de los diferentes tipos de evaluación curricular

Recomendaciones

Recomendaciones

No obstante los resultados alcanzados, durante la investigación se detectaron situaciones que no están totalmente resueltos y que deben ser atendidos porque de una forma u otra tributan a la evaluación curricular. A tales efectos se recomienda lo siguiente:

- ✓ Aplicar el instrumento en otros niveles de la institución, analizar convergencias y divergencias en los resultados y la implicación de estos en la transversalidad de la práctica pedagógica, con miras al logro de la calidad educativa institucional.
- ✓ Retomar los resultados del instrumento aplicado para la elaboración y ejecución a corto y mediano plazo de planes de mejoramiento institucional.

**SOBRE EL MODELO DE ACTUACIÓN
TABLA DE FRECUENCIA ABSOLUTA**

	MR	BR	R	PR	NR	TOTAL
Integralidad	34	0	0	0	0	34
Flexibilidad	34	0	0	0	0	34
Pertinencia	34	0	0	0	0	34
Evaluación	34	0	0	0	0	34
Uso de las TIC	34	0	0	0	0	34
Recursos de apoyo docente	34	0	0	0	0	34
Impacto de la Gestión Comunitaria	32	2	0	0	0	34

TABLA DE FRECUENCIA ABSOLUTA ACUMULADA

	MR	BR	R	PR	NR
Integralidad	34	34	34	34	34
Flexibilidad	34	34	34	34	34
Pertinencia	34	34	34	34	34
Evaluación	34	34	34	34	34
Uso de las TIC	34	34	34	34	34
Recursos de apoyo docente	34	34	34	34	34
Impacto de la Gestión Comunitaria	32	34	34	34	34

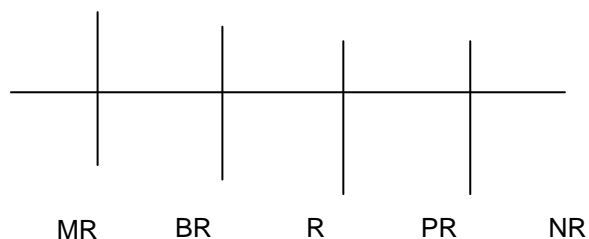
**TABLA DEL INVERSO DE LA FRECUENCIA ABSOLUTA
ACUNULADA**

	MR	BR	R	PR
Integralidad	1	1	1	1
Flexibilidad	1	1	1	1
Pertinencia	1	1	1	1
Evaluación	1	1	1	1
Uso de las TIC	1	1	1	1
Recursos de apoyo docente	1	1	1	1
Impacto de la Gestión Comunitaria	0.9412	1	1	1

TABLA DE DETERMINACIÓN DE LOS PUNTOS DE CORTES

	MR	BR	R	PR	Suma	Promedio	N - Prom.
Integralidad	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.07
Flexibilidad	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.07
Pertinencia	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.07
Evaluación	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.07
Uso de las TIC	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.07
Recursos de apoyo docente	3.49	3.49	3.49	3.49	13.96	3.49	-0.07
Impacto de la Gestión Comunitaria	1.56	3.49	3.49	3.49	12.03	3.01	0.41
Suma	22.5	24.43	24.43	24.43	95.79	23.95	-20.53
Punto de corte	3.21	3.49	3.49	3.49	13.68	3.42	= N (Prom. Gen.)

3.21 3.49 3.49 3.49



CONCLUSIONES GENERALES

	MR	BR	R	PR	NR
Integralidad	Si	-	-	-	-
Flexibilidad	Si	-	-	-	-
Pertinencia	Si	-	-	-	-
Evaluación	Si	-	-	-	-
Uso de las TIC	Si	-	-	-	-
Recursos de apoyo docente	Si	-	-	-	-
Impacto de la Gestión Comunitaria	Si	-	-	-	-

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Abraham, M. (1994) El Currículum como elemento básico para implementar políticas de Educación del Consumidor en la escuela. Seminario Currículum, Escuela y Educación del Consumidor. Santiago de Chile.
- Achig, L. (1997). Guía de Planeamiento Universitario. Guaranda. Ecuador. Universidad Estatal de Bolívar. 1997.
- Addine, F. (1997). Didáctica y Currículum. Análisis de una experiencia. Asesores Bioestadísticos. Potosí. Bolivia.
- Aguayo, A. (1959). Pedagogía Científica. Psicología y dirección del Aprendizaje. Cuarta Edición. Cultural S. A. La Habana.
- Aguerrondo, I. (1996). Cómo será la escuela del siglo XXI. Para qué sirve la escuela. Buenos Aires. Ed. Norma.
- Aguirre, María Esther. (1993). De una propuesta curricular llamada "Didáctica Magna". En: ALBA, Alicia de; coord. El currículo universitario. De cara al nuevo milenio. 2 ed. México: Plaza y Valdés.
- Aguirre, J. (1996). La realidad educativa ecuatoriana. Perspectivas de cambios. Loja. Ed. Cosmos.
- Almuiñas, J. y otros. (1994). El modelo de cohorte, un instrumento de evaluación. Revista Cubana de Educación Superior. La Habana. Vol. 14 No. 2.
- (1999). La Planificación Estratégica en las Instituciones de Educación Superior. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. La Habana.
- Alonso, S. Dirección Estratégica y Administración por Objetivos en el Ministerio de Educación. Ponencia Evento Pedagogía 99. (31)
- Álvarez C. (1998). Fundamentos Teóricos de la Dirección del Proceso de Formación del Profesional de Perfil Amplio. Santa Clara. Universidad Central de Las Villas.

- (1999). Didáctica. La escuela en la vida. Pueblo y Educación. La Habana.
- Álvarez, R. M. (1995). La formación del profesor contemporáneo. Curriculum y Sociedad. La Habana. Curso Prereunión. Pedagogía 95.
- Ángulo, F y Blanco, N. (1994). Teoría y Desarrollo del Curriculum. Málaga. Aljibe.
- Añorga, J. y otros. (2000). El Proceso de Evaluación en la Educación de Avanzada. En soporte magnético. Sucre. Bolivia.
- Araujo, J. y Chadwick, C. (1998). Tecnología Educacional. Barcelona. Paidós.
- Araujo, N. y Barreto, N. (1988). Una propuesta de Evaluación Curricular para el Instituto Pedagógico Universitario "J. M. Siso Martínez". Paradigma. Maracay. Vol. IX No. 1 y 2.
- Armengol, A. y Pérez, M. J. (1995). Modelo dual para la medición de eficiencia en el rendimiento estudiantil. Ponencia Pedagogía 95. La Habana.
- Arnaz, J. (1995). La Planeación Curricular. México. Ed. Trillas.
- Avanzini, G. (1982). La Pedagogía en el Siglo XX. Narcea S. A. Madrid. Tercera Edición.
- Barberá, V. (1990). Método para la evaluación de Centros. Editorial Escuela Española. Madrid.
- Baxter, E. (1989). La Formación de Valores. Una tarea pedagógica. Pueblo y Educación. La Habana.
- Bernad, Juan Antonio. (2000). Modelo Cognitivo de Evaluación Educativa. Escala de Estrategias de Aprendizaje Contextualizado (ESEAC). Narcea Ediciones S. A. Madrid. España
- Blázquez, F. (1988). Análisis y Evaluación del rendimiento del BPU/COV en el distrito universitario de Extremadura en el decenio 75/85. JUMA. Madrid.
- Brehier, L. (1955). La Civilización Bizantina. UTEHA. México. 1955.

- Campistrous, L y Rizo, C. (1999). Indicadores e investigación educativa. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Vol. 9 año 2, Oct.- Dic.
- Casanova, M. (1998). La Evaluación Educativa. Escuela Básica. Muralla. España.
- Castellanos, B. y otros. (2001). Los proyectos educativos una estrategia para transformar la escuela. Centro de estudios educacionales ISPEJV. La Habana.
- Celi, R. (1994). Currículo. Loja. Ecuador. Univ. Técnica de Loja.
- Celin, M. (2008). El currículo escolar: un diálogo entre conocimiento y cultura. Conferencia en el marco del IV Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía. USDE. Barranquilla. Colombia.
- Chavez, J. (2001). La investigación científica desde la escuela. Desafío escolar. 2da edición especial.
- Chiavenato, I. (1998). Administración de Recursos Humanos. S/n.
- Coll, C. (1987). Psicología y Currículum. Barcelona. Paidós.
- Coll, C. (1993). Constructivismo e intervención educativa. Propuesta Educativa. Año 5. Número 8. Argentina.
- Contreras Domingo, José. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. 2 ed. Madrid: Akal.
- Convenio Andrés Bello. (2000). Troncales Curriculares para las Carreras de Pregrado. Soporte. Santa Fé de Bogotá.
- Cruz, A. (1997). Arte y Ciencia de La Toma de Decisiones. La Habana. Cubalse
- (1995). Determinación de la eficiencia del Plan de Estudio para la Formación de Profesores de Física. Ponencia presentada en el III Taller Internacional de Planeamiento, Administración y Supervisión de la Educación. Instituto Superior Pedagógico "Frank Pais". Santiago de Cuba.

- (1984). El papel de los modelos en el proceso del conocimiento científico, a través del ejemplo de la Física. La Habana. Trabajo de Curso de la Facultad de Superación de La Universidad de La Habana.
- (1998). Modelo para la Evaluación Retrospectiva del Currículo para la formación de Profesores. Tesis presentada en opción al Título de Máster en: Planeamiento, Administración y Supervisión de Sistemas Educativos. IPLAC.
- Cruz, A., Daniel Gil y Pablo Valdés. (1996). La Evaluación en la enseñanza-aprendizaje de la Física. En: Temas escogidos de la Didáctica de la Física. La Habana. Pueblo y Educación.
- De Heredia, R. (1985). Dirección integrada de proyecto. Alianza Editorial. Madrid.
- De la Orden, A. (1989). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. En varios «La calidad de la educación». Madrid, C.S.I.C. Instituto de Pedagogía.
- De la Orden, A. (1982). La Educación Educativa. Buenos Aires, Docencia.
- De la Orden, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmeron y otros (Eds.). Evaluación Educativa. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Denek, K. y Gnitecki, J. (1984). Criterios e indicadores de la valoración del rendimiento docente en la Educación Superior. Revista la Educación Superior Contemporánea. La Habana. 2 (46).
- D'Hainaut, L. D. y Lawton, D. (1980). La evaluación del contenido de un currículo. Programas de estudio de Educación Permanente. París UNESCO.
- Díaz, A. y otros. (1989). Práctica Docente y Diseño Curricular. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1986) Seis estudios sobre Educación Superior. Cuadernos del CESU. UNAM. México.
- Díaz, F. (1992). Aproximaciones metodológicas al Diseño Curricular: hacia una propuesta integral. México. Universidad Autónoma Metropolitana. 1992
- Drucker, P. (1977). La Sociedad Postcapitalista. Norma. Colombia.

- Enciclopedia Encarta 99. En Disco compacto. 1999
- Escarche, V. y otros. (1990) Productividad y Calidad. Venezuela. Editorial Nuevos Tiempos.
- Escotet M. (1984). Técnicas de Evaluación Institucional en la Educación Superior. Agisa. Madrid.
- Estebaranz García, Aracely. (1995). Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fabelo Corzo, J. R. (1989). Práctica, Conocimiento y Valoración. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Flores Ochoa R. (1995) Hacia una pedagogía del conocimiento. Mcgraw Hill.
- Franco, C. (1984) Currículo Factor de Cambio. Ministerio de Educación. Bogotá.
- Gago, A. (1996). Elaboración de Cartas Descriptivas. México. Trillas.
- García, C. (1996). Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina. Caracas CRESALC / UNESCO.
- García, L. (2001). Aspectos metodológicos de las relaciones entre el objeto y el problema de la investigación. Desafío escolar. 2da edición especial.
- García, M. (1995). Las técnicas de evaluación de programas en el currículo para la formación de expertos en enseñanza superior abierta. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Vol. VII No. 2 Madrid Mayo de 1995 (5)
- García, M. y Baeza, C. (1996). Modelo teórico para la identidad cultural. Centro de Investigación Juan Marinello. La Habana.
- García, S. y Dolan, S. (1999). La Dirección por Valores. S/n.
- Gil, G. (1985). Aspectos a considerar en la elaboración del currículo. PLANIUC Universidad de Carabobo. Año 4 No. 47 enero-junio de 1985 (5)

- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal.
- Gisbert, C. y Valbuena, A. (1994). Sistema de Evaluación Permanente “El Computador en la Escuela”. Caracas. CENAMEC.
- González, F. (1998) Los valores y su significación en el desarrollo de la persona. Temas No. 15, julio-sep. 1998. La Habana. (7)
- González, O. y otros. (1988) El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior. La Habana. Editado por el ISPJAE.
- González, L. y Ayarza, H. (1996). Calidad, Evaluación Institucional y Acreditación. La Educación Superior en el Siglo XXI. CRESALC. UNESCO.
- Hamilton D. (1991). Orígenes de los términos clase y curriculum. Revista de Educación. No. 295. Agisa. Madrid.
- House, E. (1992). Tendencia en evaluación. Revista de Educación no. 299. Ministerio de Educación y Ciencia. Sep.- Dic 1992 Madrid.
- Johnson, M. (1967) La Teoría del Currículo. Educational Theory. 17 (2) 1967 (12-24)
- Junta de Andalucía. (1998) La Evaluación de Instituciones. En soporte electrónico.
- Kemmis, Stephen. (1993). El currículum, más allá de la teoría de la reproducción, 2 ed. Madrid: Morata.
- Kent, R. (1996). Algunas preguntas sobre la calidad y su evaluación en la Educación Superior latinoamericana. Serie de Políticas y estrategias 5 CRESALC, UNESCO.
- Kohler, E. (1994). Diccionario para contadores. México. Limusa.
- Lazo, J. (1995). La Universidad al Servicio de la Sociedad. s.r.
- Lawton, D. (1980). Programas de estudio de Educación Permanente. París UNESCO.

- Leimu, K. (1992). Domaines d'intérêt et modes d'utilisation de la recherche: l'IEA en Finlande. Perspectives. París. XXII (4). UNESCO.
- Lejter, J. (1982). Perspectiva Ausubeliana de un Curriculum de Física. Tesis de Phd. Caracas. Editorial Arte.
- Lundgren, Ulf P. (1992). Teoría del currículo y escolarización. Primera edición. Madrid. Morata.
- Macías, A. (1996). Curso de Diseño Curricular de la Educación Superior. La Habana. IPLAC. 1996
- Malagón, Luis Alberto. El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad-sociedad. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061
- Martínez, B. (1991). El Humanities Project. Una historia curricular. Cuadernos de Pedagogía. Madrid.
- Martinez, C. (1995). Evaluación basada en criterios. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Vol. VII No. 2 Madrid Mayo de 1995 (8)
- McBride, R. and Schostak, J. Chapter 6: WHAT IS EVALUATION? Tomado de INTERNET. www.Conceil.com (7)
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. (1999). El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización. Material en construcción. Santafé de Bogotá: CINEP – Fe y Alegría de Colombia.
- Nadeau, G. (1996). La evaluación para el mejoramiento de la calidad institucional. Tercer Encuentro Nacional de Evaluación de la Calidad. Buenos Aires. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Navarro, A. (1996). Una mirada a la práctica de la evaluación de la pertinencia social en la Universidad. Mes. La Habana. 1996 (8)

- Nieda, J. Macedo, B. (1997). Un currículo científico para estudiantes de 11-14 años. Madrid. OEI/UNESCO.
- Nozenko, L. y Fornari, G. (1995). Planificación Curricular. Caracas. Liberil.
- (1995). Desarrollo y Evaluación Curricular. Caracas. Liberil.
- Oizerman, T. I. y otros. (1980). Historia de la Filosofía. Tomos I y II, Progreso. Moscú.
- Orozco, L. (1994). Universidad, Modernidad y Desarrollo Humano. Caracas. CRESALC/UNESCO.
- Pérez, G. y otros. (1996). Metodología de la investigación educacional. Primera parte. La Habana. Pueblo y Educación.
- Pérez Juste, R y García Ramos, J. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Rialp. S.A. Madrid.
- Pinar, W. (1989). La reconceptualización en los estudios de currículo. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal.
- Pola, A. y Palom, S. (1996). ISO 9000. Una visión general. Guía de video. España.
- Popham, W. J. (1980): Problemas y técnicas de la evaluación educativa Anaya: Madrid
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1988). Observar las instituciones educativas. Editorial Narcea, España.
- Real Academia Española. Diccionario de la lengua Española. Real Academia Española. Madrid. 1984.
- Restrepo, B. (1979). Hacia una evaluación académica de contexto. Estudios educativos No. 10, 1er semestre 1979. Colombia
- Robbins, S. (1993). Comportamiento Organizacional. Prentice Hall. Madrid. 1993

- Rocha, S. Y Nolasco, C. (1995). Evaluación de los resultados de la influencia educativa en la formación de los futuros profesionales de la Contaduría y la Administración. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia* Vol. VII No. 2 Madrid Mayo de 1995 (7)
- Rodríguez, Z. (1989). Obras. La Habana. Edit. Ciencias Sociales.
- Rojas, C. Bringas, J. (1998). La Planificación y la Evaluación en la Planificación Universitaria. *Revista Varona*. No. 26-27.
- Rojas, M. y Camargo, M. (1996) La evaluación de programas educativos nacionales en Colombia desde 1960-1992. Santa Fe de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rosenthal, P. Iudin, P. (1981). *Diccionario Filosófico*. La Habana. Ediciones Revolucionarias.
- Rosental, M. M. (1962). *Principios de la Lógica Dialéctica*. Pueblos Unidos. Montevideo.
- Ruiz, J. (1996). *Cómo hacer la evaluación de centros educativos*. Narcea. España.
- Sáez, M. (1992). Origen histórico de la evaluación. *Boletín informativo* No. 73. Acción Educativa. Madrid Julio 1992 (8)
- Salcedo, G. (1988). ¿Qué es la Evaluación Institucional? *Revista Paradigma*. Vol. IX. Maracay. Venezuela.
- Salcedo, H. (1995). *Evaluación Institucional y Acreditación. Análisis* Vol. 3 No. 2 y 3. Caracas.
- Sánchez, M. (1978). *Un análisis del Currículo de Física en los Institutos Oficiales de Educación Secundaria en Venezuela*. Tesis de Phd. Caracas. Edición Particular.
- San Martín A. y Beltrán F. *La Organización Escolar*. INTERNET. 931102. (5)
- Santos, A. (1995). *La evaluación un proceso de dialogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Málaga.

- Serra, R. A. (1997). Modelo Pedagógico consideraciones generales. Revista Varona, No. 24 de 1997. ISP Enrique José Varona. La Habana.
- Silvestre, M. (1999). El proceso enseñanza aprendizaje y la formación de valores. Revista iberoamericana de Pedagogía año 2, vol. 9 oct-dic 99
- Solé, F. Mirabet, M. (1994). Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa. Cataluña. Grinvert S.A.
- Stake, R.E. (1975): Evaluating the arts in education: a responsive approach. Merrill: Columbus (Ohio).
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid. Morata
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. 1987. Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Original 1985 ed. Madrid: Paidós/MEC.
- Taba, H. (1962). Curriculum Development, Theory and Practice. New York. Harcourt Brace and World. Inc.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Tercer Encuentro Nacional de la Evaluación de la Calidad. Buenos Aires. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Togores, A. (1980). Investigación y Metodología en la educación comparada. Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Caracas.
- Toranzos, L. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Tercer Encuentro Nacional de la Evaluación de la Calidad. Buenos Aires. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Torres, R. M. (1994). ¿Qué (Y Cómo) Es Necesario Aprender. Necesidades Básicas de Aprendizajes y Contenidos Curriculares. Editorial Ecuador. Quito.
- Torres, S. (1991). El Currículum oculto. Morata S.A. Madrid.
- Tunnermann, C. (1996). La Educación Superior en el Umbral del Siglo XXI. Caracas. CRESALC/UNESCO.

- Turner, L. y Chávez, J. (1985). *Se aprende a aprender*. Pueblo y Educación. La Habana.
- Tusa, C. (1997). *Caracterización del Currículo de la especialidad de Psicología Educativa y Orientación Vocacional*. Universidad Técnica de Machala. Trabajo de Curso del Módulo Planeamiento, Calidad y Gestión Educacional. Machala.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo*. Buenos Aires. Ediciones Troquel.
- UNESCO (1996). *Bases para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas. CRESALC/UNESCO.
- (1993). *Evaluación en América Latina y el Caribe. Experiencias concretas*. Caracas. París. Unesco.
- (1993). *Informe Mundial sobre la Educación 1993*. París. Santillana UNESCO.
- (1996). *La Educación Superior y el Conjunto del Sistema Educativo. Conferencia Regional sobre Políticas y estrategias para la Transformación de la Educación Superior*. La Habana, Cuba.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (1987). *Diseño Curricular*. Caracas. Ediciones UPEL.
- Valdés, H. (1997). *La evaluación de la calidad de la Educación. Retos y perspectivas*. Evento Pre-Reunión Pedagogía 97.
- Valdés H. Y Pérez, F. *Calidad de la Educación Básica y su Evaluación*. Pueblo y Educación. La Habana. 1999. (87)
- Varela, V. y otros. (1988). *Antología de la Historia de la Pedagogía Universal II*. Pueblo y Educación. La Habana.
- Verdugo, M. (1994). *Evaluación Curricular*. Siglo Veintiuno Editores S. A. Madrid.

- Vergara, F. (2000). El Año Económico. Coyuntura 1998-1999. S/n. Madrid.
- Vexliard, A. (1970). Pedagogía Comparada. Métodos y Problemas. Buenos Aires. Kapelusz.
- Welmer, H. (1961). Historia de la Pedagogía. UTEHA. México.

Anexos

Anexo 1. Instrumento general para la evaluación del currículo

Dimensión: Integralidad

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
El currículo contribuye a la formación en valores, actitudes, aptitudes, conocimientos, métodos, principios de acción básicos y competencias, y busca la formación integral del estudiante, en coherencia con la misión y los objetivos institucionales.	a) Políticas y estrategias institucionales en materia de formación integral.	Existencia de criterios y mecanismos para el seguimiento y evaluación del desarrollo de las competencias cognitivas, socio afectivas y comunicativas que debe desarrollar el estudiante.						
	b) Coherencia del currículo con los objetivos de formación integral.	Existencia de un plan de estudios articulado y coherente con las políticas trazadas en el PEI, los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias						
	c) Actividades que contempla la institución para el desarrollo de las dimensiones ética, estética, económica, política y social de los estudiantes.	Porcentaje de actividades distintas a la docencia dedicadas al desarrollo de habilidades para el análisis de las dimensiones comunicativas, socio-afectiva, corporales, cognitivas a las cuales tienen acceso los estudiantes.						
	d) Actividades académicas y culturales distintas de la docencia a las cuales tienen acceso los estudiantes.	Apreciación de directivos, profesores, estudiantes, padres de familia, pares externos y expertos sobre la calidad e integralidad del currículo.						
Total								

Dimensión: Flexibilidad

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
El currículo es lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y pertinente, y para	a) Políticas institucionales en materia de flexibilidad. b) Organización y jerarquización de los contenidos y métodos	Índice de flexibilidad curricular, y comparativos con otras instituciones de su misma naturaleza.						
		Porcentaje de unidades temáticas que incorporan en sus contenidos el uso de distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje						

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

optimizar la movilidad de los estudiantes hacia otras instituciones.	del currículo.	Apreciación de directivos, profesores y estudiantes sobre las políticas institucionales en materia de flexibilidad curricular y pedagógica y sobre la aplicación y eficacia de las mismas.					
	c) Flexibilidad del currículo para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.	Existencia de políticas sobre el uso apropiado de los tiempos destinados a los aprendizajes, la cual es implementada de manera flexible de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes.					
	d) Sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.	Existencia de procesos y mecanismos para la actualización permanente del currículo, para la evaluación de su flexibilidad y pertinencia.					
	e) Mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.	Existencia de políticas claras sobre la intencionalidad de las tareas escolares en el afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes y el uso del tiempo independiente					
Total							

Dimensión: Pertinencia

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
Los métodos pedagógicos empleados para el desarrollo de los contenidos del plan de estudios son coherentes con la naturaleza de la institución, las necesidades del contexto, la naturaleza	a) Correspondencia entre el desarrollo de los contenidos del plan de estudios y las metodologías de enseñanza propuestas. b) Correspondencia entre el número de alumnos por curso y por actividad académica, y las metodologías empleadas. c) Estrategias para el	Documentos institucionales en los que se expliciten las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizados en el programa por unidad temática y actividad.						
		Existencia de criterios para que las prácticas docentes del nivel preescolar se apoyen en opciones didácticas comunes y específicas para cada grupo poblacional, las que son compartidas por los diferentes estamentos de la comunidad educativa en concordancia con el PEI y el plan de estudios.						

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

de los saberes, con las exigencias y objetivos de cada unidad temática y con el número de estudiantes que participa en cada actividad formativa.	seguimiento del trabajo realizado por los alumnos en las distintas actividades académicas, según metodologías empleadas. d) Orientaciones para el trabajo que los estudiantes realizan dentro y fuera del aula. e) Estrategias para el fomento de la creatividad y de la formación de pensamiento autónomo en los estudiantes.	Grado de correlación de los métodos de enseñanza-aprendizaje empleados para el desarrollo de las unidades temáticas del plan de estudios con la naturaleza de los saberes y con las necesidades y objetivos del mismo.							
		Apreciación de los estudiantes sobre la correspondencia entre las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se emplean y el desarrollo de los contenidos del plan de estudios.							
		Existencia de criterios y estrategias de seguimiento por parte del docente al trabajo que realizan los estudiantes en las distintas actividades académicas dentro y fuera del aula.							
		Existencia de criterios y estrategias para evaluar periódicamente la coherencia y la articulación del modelo pedagógico con el PEI, el plan de mejoramiento y las prácticas en el aula por parte de los docentes.							
		Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la incidencia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se emplean en la institución y que coadyuvan al enriquecimiento de la calidad de la educación							
		Existencia de criterios y políticas para evaluar periódicamente el cumplimiento de las horas efectivas de clase recibidas por los estudiantes.							
Total									

Dimensión: Evaluación

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
El sistema de Evaluación Institucional contempla políticas y reglas claras, universales y equitativas de evaluación, y las aplica teniendo en cuenta la naturaleza de las distintas actividades académicas.	a) Políticas institucionales en materia de evaluación académica de los estudiantes. b) Reglas claras de evaluación que correspondan a la naturaleza del programa y a los métodos pedagógicos utilizados en las diferentes actividades académicas. c) Transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación. d) Correspondencia entre las formas de evaluación de los estudiantes, con la naturaleza del programa y con los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.	Existencia de criterios, políticas y reglamentaciones institucionales en materia de evaluación académica de los estudiantes y divulgación de la misma.						
		El sistema de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes se aplica permanentemente; realizando además seguimiento a los estudiantes de bajo rendimiento y comunicándolo periódicamente a las familias.						
		Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la correspondencia entre las formas de evaluación académica de los estudiantes, y la naturaleza y los métodos pedagógicos empleados para desarrollarlo.						
		Apreciación de los estudiantes acerca de la transparencia y equidad con que se aplica el sistema de evaluación académica de acuerdo con las necesidades de la diversidad de los estudiantes.						
		Existencia de criterios y procedimientos para la revisión y evaluación de los sistemas de evaluación académica de los estudiantes con el fin de realizar los ajustes necesarios.						
		La institución revisa y evalúa periódicamente su política de control y tratamiento del ausentismo en función de los resultados de la misma, e implementa acciones pertinentes.						
		La institución revisa y evalúa periódicamente los resultados del programa de apoyo pedagógico a						

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

		estudiantes con deficiencias en el rendimiento académico e implementa acciones correctivas tendientes a mejorar los resultados de los estudiantes.						
Total								

Dimensión: Uso de las TIC

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
En el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) los profesores y los estudiantes disponen de recursos informáticos y de la comunicación (TIC) los cuales son suficientes, actualizados y adecuados según la naturaleza de la institución y el número de usuarios.	a) Estrategias y mecanismos orientados a incentivar el uso de recursos informáticos y de comunicación, por parte de profesores y estudiantes. b) Recursos informáticos tales como computadores, software, conexiones a redes y multimedia, en cantidades suficientes y en versiones actualizadas. c) Asesoría a estudiantes y profesores para la utilización de los recursos informáticos institucionales. d) Estrategias institucionales sobre adquisición y actualización de recursos informáticos. e) Acceso efectivo y oportuno de estudiantes y profesores a los recursos informáticos institucionales.	Existencia de criterios y políticas institucionales en materia de adquisición y actualización de recursos informáticos y de comunicación.						
		Grado de correspondencia entre la naturaleza y objetivos institucionales y la pertinencia, actualización y suficiencia de los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta para apoyar el desarrollo de las distintas actividades académicas.						
		Apreciación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes sobre la pertinencia, actualización y suficiencia de los recursos informáticos y de comunicación con que cuenta la institución.						
		Proporción entre el número de profesores y estudiantes del programa y el número de recursos informáticos tales como computadores, programas de informática, conexiones a redes y multimedia.						
		Porcentaje de profesores y estudiantes que utilizan los recursos informáticos disponibles en la institución.						
Total								

Dimensión: Recursos de apoyo docente

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
La institución de acuerdo con su naturaleza y con el número de estudiantes, cuenta con recursos de apoyo para el desarrollo curricular tales como talleres, medios audiovisuales, estaciones y granjas experimentales, los cuales son suficientes, actualizados y adecuados.	a) Talleres suficientemente dotados con materiales adecuados y actualizados, según la naturaleza, metodología y exigencias de la institución, y que cumplen las normas sanitarias y de bioseguridad previstas en la ley o en los reglamentos. b) Medios audiovisuales indispensables para la actividad docente. d) Acatamiento de normas sobre bioseguridad, tratamiento de desechos tóxicos y prevención de accidentes.	Talleres suficientemente dotados con materiales adecuados y actualizados, según la naturaleza, metodología y exigencias del programa, y que cumplen las normas sanitarias y de bioseguridad previstas en la ley o en los reglamentos.						
		Medios audiovisuales indispensables para la actividad docente de la institución.						
		Acatamiento de normas sobre bioseguridad, tratamiento de desechos tóxicos y prevención de accidentes.						
		Existencia de criterios y políticas que permitan evaluar periódicamente la pertinencia y funcionalidad de los procedimientos establecidos para la dotación, uso y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje y los ajusta en función de los nuevos requerimientos.						
Total								

Dimensión: Impacto de la Gestión Comunitaria

DESCRIPCION	ASPECTOS A EVALUAR	INDICADORES	FUENTE	VALORACION				
				1	2	3	4	5
En el currículo se han definido mecanismos para enfrentar académicamente problemas del entorno, promoviendo el vínculo con los distintos sectores de la sociedad e incorporando en el	a) Políticas de estímulos a las actividades de gestión comunitaria. b) Respuestas académicas de la institución a problemas de la comunidad nacional, regional o local. c) Estrategias y actividades de gestión comunitaria. d) Cambios realizados	Existencia de criterios y políticas institucionales en materia de gestión comunitaria.						
		Las estrategias pedagógicas diseñadas para atender a los diferentes grupos poblacionales son evaluadas periódicamente con el fin de ofrecer una educación pertinente con la realidad contextual en la que se encuentra la institución.						
		La institución evalúa permanentemente los procesos relacionados con los proyectos de vida de sus estudiantes,						

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

plan de estudios el resultado de estas experiencias.	en el entorno, a partir de propuestas resultantes del trabajo académico de la institución. e) Cambios en el plan de estudios, resultantes de experiencias relativas al análisis y propuestas de solución a los problemas del entorno (énfasis).	de modo que haya un interés por cualificar la formación impartida.						
		La institución posee mecanismos para evaluar las formas y demandas de participación del estudiantado en la organización escolar y crea espacios para promover alternativas de participación como respuesta a ellas.						
		Existencia de una escuela de padres coherente con los lineamientos del PEI, que cuenta con el respaldo pedagógico de los docentes y se encuentra ampliamente divulgada en la comunidad.						
		Existencia y utilización de mecanismos para la participación de directivos, profesores, padres de familia y estudiantes para la realización de estudios sobre las problemáticas del entorno, y para la formulación de proyectos de proyección comunitaria que contribuyan a su solución.						
		Número y tipo de proyectos y actividades de extensión o proyección a la comunidad que ha desarrollado la institución en los últimos cinco años.						
		Impacto que han tenido en el entorno los resultados de los proyectos de gestión comunitaria desarrollados por la institución.						
		Existencia de documentos e informes en los que se evidencien los cambios en el plan de estudios, resultantes de experiencias relativas al análisis y propuestas de solución a los problemas del contexto.						
		Apreciación de empresarios, funcionarios públicos, líderes comunitarios, y de otros agentes						

Evaluación del Currículo en Educación Preescolar

		externos sobre el impacto social de los proyectos desarrollados por la institución						
Total								